Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8570202
Centre d'intérêt: 530

Blais, Madeleine.

Les incitations à apprendre, à participer chez un groupe d'adultes : contribution à une théorie motivationnelle en éducation des adultes : rapport de recherche / Madeleine Blais. -- Magog (R.R. #2, Du Coteau J1X 3W3) : M. Blais, 1984.
iv, 128 p. ; 29 cm.

Bibliogr. : p. 105-109.

Descripteur(s): *Motivation d'apprentissage *Motivation de l'étudiant *Etudiant adulte *Méthode d'apprentissage *Objectifs d'apprentissage *Education des adultes

Identificateur(s) de nom: *deCharms, Richard

La recherche vise à jeter les assises d'une théorie de la motivation de l'apprenant adulte. Deux objectifs spécifiques sont mis de l'avant: 1. identifier les raisons évoquées pour le choix des objets et des modes d'apprentissage, voir si ces raisons sont comparables à celles identifiées dans l'échelle motivationnelle EPS, puis analyser les bénéfices anticipés pour savoir en quoi ils diffèrent des raisons évoquées pour le choix des objets et des modes d'apprentissage; 2. à la lumière de la théorie de la causalité, examiner les raisons évoquées et les bénéfices anticipés et proposer les éléments d'une théorie de la motivation des adultes à apprendre.

La première partie de l'étude rencontre le premier objectif spécifique de l'étude: les données recueillies en 1980 auprès de 40 infirmières de la région des Cantons de l'Est, à l'aide d'entrevues individuelles semi-structurées et de formulaires, sont analysées puis mises en parallèle avec les énoncés de l'échelle motivationnelle de Boshier (EPS). Dans la deuxième partie, qui correspond au second objectif spécifique, les mêmes données sont examinées à la lumière de la théorie de la causalité personnelle de deCharms.

Les raisons les plus évoquées pour le choix des modes et sous-modes d'apprentissage sont: "c'était le moyen approprié, requis pour le type d'apprentissage"; "le moyen était disponible", "c'était le seul moyen qui se présentait". Les raisons les plus souvent évoquées pour le choix des objets d'apprentissage sont: "le sujet m'intéresse/me préoccupe"; "c'était relié à mon travail"; "j'ai été influencé par l'entourage ou par un fait". La deuxième partie de la recherche montre l'intérêt de la théorie de la causalité, laquelle postule que les gens savent pourquoi ils agissent et qu'eux seuls peuvent l'exprimer. Cette théorie rejoint d'ailleurs un postulat important, à savoir que l'adulte est l'agent premier de son apprentissage. Enfin, les raisons évoquées par les répondantes ont permis de démontrer qu'il est possible d'utiliser une telle approche comme élément de base à une théorie de la motivation à apprendre.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 05
Organisme(s) source(s) - Fonds FCAC
Programme(s) de subvention - ACSAIR

EDUQ 8570202

LES INCITATIONS A APPRENDRE, A PARTICIPER CHEZ UN GROUPE D'ADULTES:

Contribution à une théorie motivationnelle en éducation des adultes.

Rapport de recherche

Madeleine Blais, Ph.D.
andragogue

Décembre 1984

L'analyse des données et ce rapport de recherche ont été subventionnés par le Fonds FCAC pour l'aide et le soutien à la recherche (Québec) dans le cadre du programme ACSAIR, exercice 1983-84.

Le rapport est disponible à l'adresse suivante:

Madeleine Blais
R.R. #2 - Du Coteau
Magog, Qbc
Canada J1X 3W3.

TABLE DES MATIERES

page

TABLE DES MATIERES 1

LISTE DES TABLEAUX iv

INTRODUCTION 1

CHAPITRE

I - LES PRELIMINAIRES DE LA RECHERCHE 3

1.1 Le problème 3
1.2 Les objectifs 6
1.3 L'utilité 6
1.4 Les limites 8

PARTIE I - LA MOTIVATION DE L'APPRENANT ADULTE. LES RAISONS EVOQUEES 9

II - L'EXAMEN DES ECRITS 11

2.1 L'approche appuyée sur une théorie de la motivation 11
2.2 L'approche dite inférentielle 14
2.3 L'approche directe des raisons 16

III - LE CADRE CONCEPTUEL 19

IV - LA METHODOLOGIE 25

4.1 Les instruments de cueillette des données 25
4.2 La procedure d'échantillonnage 26
4.3 Les caractéristiques des personnes interviewées . 27
4.4 La procédure d'analyse des données 31

V - LES RESULTATS 33

5.1 Note préliminaire 33
5.2 Les raisons évoquées pour le choix des modes et sous-modes d'apprentissage 36
5.3 Les raisons évoquées pour le choix des objets d'apprentissage 46
5.4 Les bénéfices anticipés 60
5.5 Similarités entre les raisons évoquées et les énoncés de l'échelle motivationnelle EPS 66

VI - RESUME DE LA PREMIERE PARTIE ET COMMENTAIRES 69

PARTIE II - LA MOTIVATION DES APPRENANTS ADULTES ANALYSEE A PARTIR DE LA THEORIE DE LA CAUSALITE PERSONNELLE . 77

VII - CONTEXTE THEORIQUE 79

7.1 La théorie de la causalité personnelle 79
7.2 Le cadre conceptuel 82

VIII - PROCEDURE D'ANALYSE DES DONNEES 87

IX - LES RESULTATS 89

9.1 Expression du locus de causalité et de l'intentionnalité dans les raisons relatives au choix des objets d'apprentissage 89

9.2 Expression du locus de causalité et de l'intentionnalité dans les raisons relatives au choix des sous-modes d'apprentissage 91

9.3 Le profil global du locus de causalité des répondantes 95

X - RESUME DE LA DEUXIEME PARTIE, COMMENTAIRES ET CONCLUSION 99

REFERENCES 105

APPENDICES A: Les consignes à l'intention des juges. . . . 113
B: Raisons évoquées pour le mode formel et quelques sous-modes non formels en parallèle avec les énoncés de l'EPS. 123

LISTE DES TABLEAUX

Tableau

page

1.- Les caractéristiques sexe, âge et position dans le cycle de vie des personnes interrogées 28

2.- La formation professionnelle des personnes interrogées . 29

3.- Le lieu de résidence des personnes interrogées 29

4.- Les données relatives au travail des personnes interrogées 30

5.- Les projets éducatifs retenus, selon l'objet d'apprentissage 34

6.- Les projets éducatifs retenus, selon les modes et sous-modes d'apprentissage 35

7.- Les raisons évoquées pour le choix des sous-modes d'apprentissage 38

8.- Les raisons évoquées pour le choix du mode formel . . . 42

9.- Les raisons évoquées pour le choix du mode non formel . 43

10.- Les raisons évoquées pour le choix du mode informel . . 44

11.- La structure des raisons évoquées par chacune des répondantes pour le choix des sous-modes d'apprentissage . . 45

12.- Les raisons évoquées pour le choix des objets d'apprentissage 49

13.- Les raisons évoquées pour le choix des objets d'apprentissage reliés au travail 53

14.- Les raisons évoquées pour le choix des objets d'apprentissage non reliés au travail 55

15.- La structure des raisons évoquées par chacune des répondantes pour le choix des objets d'apprentissage 57

LISTE DES TABLEAUX (suite)

Tableau — page

16.- Les bénéfices anticipés par la réalisation des projets éducatifs 62

17.- Les raisons évoquées pour le choix des objets d'apprentissage selon le locus de causalité et l'intentionnalité 89

18.- Les raisons évoquees pour le choix des objets d'apprentissage selon les catégories d'objets et le locus de causalité 90

19.- Les raisons évoquées pour le choix des sous-modes d'apprentissage selon le locus de causalité et l'intentionnalité 92

20.- Les raiscns évoquées pou: le choix des sous-modes d'apprentissage selon les catégories de sous-modes et le locus de causalité 93

21.- Le profil du locus de causalité de chaque répondante établi à partir des raisons évoquées pour le choix des objets et des sous-modes d'apprentissage 96

INTRODUCTION

Se demander pourquoi les adultes participent à des activités éducatives, pourquoi ils apprennent, c'est s'interroger sur leur motivation; c'est chercher à connaître les facteurs qui influencent l'action de participer, d'apprendre des adultes.

Il est généralement admis en psychologie qu'on ne peut vraiment comprendre les comportements humains que si on a fait la lumière sur ce qui les détermine; il est aussi admis que les déterminants du comportement d'un individu sont fort variés: sa chaîne génétique, ses caractéristiques psychologiques individuelles, les caractéristiques situationnelles qui lui sont propres et ses motivations.

La motivation ou déterminants psychologiques du comportement a été un champ de recherche des plus actifs en psychologie depuis le début du siècle et ce, d'autant plus que l'on a cru longtemps qu'une seule motivation déterminait le comportement. Aujourd'hui, la tendance est d'une part, d'examiner le "comportement motivé" et de trouver les facteurs internes et externes qui déterminent sa direction (McTeer) et d'autre part, de comprendre les déterminants d'un changement qui survient alors qu'une action est en cours (Atkinson et Birch). De plus, la motivation à agir est maintenant conçue comme étant fonction du lien que l'acteur, dans son environnement perceptuel, établit entre son action et les événements ou opportunités futures (deCharms et Muir).

Pourquoi l'adulte continue-t-il d'apprendre après avoir quitté les bancs de l'école obligatoire? Lorsqu'il s'agit des jeunes, la question ne se pose pas; la scolarisation est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans. La motivation des adultes à apprendre est une question importante en éducation des adultes particulièrement

dans le contexte où apprendre demeure, pour la majorité des adultes, une activité volontaire. Pourquoi l'adulte choisit-il d'apprendre sur tel sujet? Pourquoi choisit-il tel mode d'apprentissage? Quels bénéfices espère-t-il? Voilà autant de questions qui constituent un volet spécifique de la recherche en éducation des adultes.

Où en sont les connaissances sur le sujet? Existe-t-il un modèle théorique sur lequel s'appuyer pour mieux comprendre les adultes qui décident de mener un projet éducatif? Une étude préliminaire (Blais, 83) n'ayant pas fourni de réponses satisfaisantes, la présente recherche a été entreprise.

Dans la première partie de ce rapport, les données recueillies sont analysées puis mise en parallèle avec les énoncés de l'échelle motivationnelle qui a été utilisée le plus souvent au cours des dernières années, celle de Boshier. Dans la deuxième partie, les mêmes données sont examinées à la lumière de la théorie de la causalité personnelle.

CHAPITRE I

LES PRELIMINAIRES DE LA RECHERCHE

Quatre points sont abordés dans ce chapitre. D'abord le problème est précisé puis les objectifs de la recherche sont énoncés. L'utilité scientifique et socio-culturelle de même que les limites de la recherche complètent ces informations préliminaires.

1.1 Le problème

Chez l'adulte, apprendre est une activité parmi d'autres; elle peut être continue ou sporadique, spontanée ou fortement encouragée mais rarement imposée en vertu d'une loi comme l'est l'éducation professionnelle continue obligatoire dans certains états américains. Qu'est-ce donc qui pousse les adultes à apprendre ?

L'examen de la littérature révèle que cette question intéresse les éducateurs d'adultes depuis de nombreuses années. Houle (1961), par son étude The Inquiring Mind, a sans doute beaucoup influencé la recherche dans ce domaine.

Au cours des vingt dernières années, plusieurs recherches ont porté sur les raisons qui poussent l'adulte à participer à des activités éducatives organisées par les institutions d'enseignement et les organismes du milieu. Or, il est important de noter que des recherches ont révélé que ces activités ne constituent qu'environ 20% (Tough, 1978, 253) de la participation totale des adultes à des activités éducatives. Quelques études seulement ont identifié les raisons de participer, quel que soit le moyen choisi pour apprendre. De plus, la plupart des études sur la motivation des adultes ont été faites sur la motivation à participer en y inférant une motivation à apprendre plutôt que d'interroger directement la moti-

vation à apprendre.

D'autre part, l'étude des tendances actuelles de la recherche sur la motivation indique que le comportement humain est déterminé par un ensemble de facteurs internes et externes. Il importe donc, lorsque l'on parle de motivation, d'identifier le plus grand nombre de facteurs susceptibles d'influencer la personne. Ainsi, outre les caractéristiques de sa personnalité, ses buts à long terme, ses responsabilités, certaines forces inconscientes et les stimuli de l'environnement, la motivation de l'adulte pourrait être constituée d'un ensemble de facteurs dont: a) les raisons de choisir un mode d'apprentissage; b) les raisons de choisir un objet d'apprentissage; c) les bénéfices anticipés; d) les difficultés anticipées e) et autres. Les auteurs qui ont jusqu'à maintenant utilisé les échelles motivationnelles en regard de la participation, l'ont fait sans distinguer entre les raisons du choix d'un contenu et les raisons du choix du mode d'apprentissage. Par ailleurs, une analyse récente des instruments (échelles motivationnelles) servant à l'identification des raisons de participer, indique que les chercheurs ne se sont pas appuyés sur une théorie de la motivation pour développer les instruments de mesure (Ordos 1980). Ils ont, selon Ordos, confondu raisons et motifs, d'où sa suggestion d'utiliser une théorie de la motivation et ses concepts, et de tenter d'identifier parmi les raisons évoquées celles qui sont des motifs.

Il est nécessaire de poursuivre l'étude de la motivation des adultes qui apprennent, en prenant appui sur une théorie de la motivation et d'aborder la question en considérant un plus grand nombre de facteurs. C'est dans ce contexte que se situe cette recherche de type exploratoire. Elle vise à répondre à la question suivante: lorsque les projets éducatifs de <u>toute nature</u> et de <u>toute forme</u> sont retenus, qu'est-ce qui incite les adultes à apprendre, à participer?

Deux volets sont explorés.

Le premier volet.

Il faut connaître les raisons évoquées par les adultes pour le choix de leurs projets éducatifs, c'est-à-dire:

- quelles raisons évoquent les adultes pour expliquer leurs choix quant aux objets d'apprentissage (raisons pour apprendre), quant aux modes d'apprentissage ?
- quels bénéfices anticipés ont stimulé les adultes à apprendre, ou à participer ?
- existe-t-il des similarités entre les raisons proposées dans l'échelle motivationnelle EPS et les typologies obtenues par la présente étude ?
- existe-t-il des catégories de raisons qui n'apparaissent pas dans l'échelle motivationnelle EPS ?

Le deuxième volet

Afin de développer une théorie de la motivation à apprendre chez les adultes, on peut organiser les raisons évoquées autour de concepts reconnus par une théorie de la motivation. Les questions suivantes pourraient trouver réponses:

- est-il possible d'identifier le "locus de causalité" dans les raisons évoquées par les répondant(e)s ?
- dans l'affirmative, chez une même personne, le locus de causalité varie-t-il selon les objets d'apprentissage ? varie-t-il selon les modes d'apprentissage ?
- est-il possible d'identifier un locus de causalité lorsqu'il s'agit de bénéfices anticipés ?
- comment, à partir de ces éléments de la motivation, peut-on faire l'ébauche d'une théorie de la motivation à apprendre chez les adultes ?

1.2 Les objectifs

Cette recherche, exploratoire de nature, vise à JETER LES ASSISES d'une théorie de la motivation de l'apprenant adulte qui s'appuie sur des concepts reconnus par des théoriciens de la moti-

vation.

Pour réaliser cet objectif général les deux objectifs spécifiques suivants sont mis de l'avant:

1) en premier lieu, identifier les raisons évoquées pour le choix des objets et des modes d'apprentissage, voir si ces raisons sont comparables à celles qui sont identifiées dans l'échelle motivationnelle EPS, puis analyser les bénéfices anticipés pour savoir en quoi ils diffèrent des raisons évoquées pour le choix des objets et des modes d'apprentissage;
2) en deuxième lieu, à la lumière de la théorie de la causalité, examiner les raisons évoquées et les bénéfices anticipés et proposer des éléments d'une théorie de la motivation des adultes à apprendre.

1.3 L'utilité

Quelques chercheurs ont identifié les raisons du choix d'un mode d'apprentissage alors que quelques autres ont cherché à connaître les raisons du choix d'un objet d'apprentissage ou encore les bénéfices anticipés par les adultes. La plupart des recherches qui ont traité de la motivation à participer, n'ont pas distingué entre les raisons du choix du contenu et du mode d'apprendre. Dans cette recherche, ce sont les raisons évoquées pour le choix des objets d'apprentissage et des modes d'apprendre de même que les bénéfices anticipés par les apprenants qui sont explorés. Ces divers éléments de la motivation sont examinés par le même auteur et des liens sont établis alors que, jusqu'à maintenant, ils ont généralement été traités de façon isolée.

Cette recherche s'intéresse aux raisons évoquées pour le choix à la fois, d'une gamme d'objets d'apprentissage et de divers modes d'apprentissage alors que les chercheurs qui ont utilisé les échelles motivationnelles référaient à la participation générale s'étalant sur une année ou encore à la participation à un cours donné, le plus souvent organisé par une institution d'enseignement

ou un organisme. Les échelles motivationnelles reflètent donc une motivation à participer à des activités organisées alors que cette recherche examine la motivation qui préside aux projets éducatifs de toute nature.

Cette recherche constitue une tentative pour identifier, à partir de concepts acceptés par des théoriciens de la motivation, des éléments d'une théorie de la motivation des adultes à apprendre. Seules quelques tentatives de la sorte ont été faites au cours des 15 dernières années (Miller, 1967; Rubenson, 1977; Boshier, 1977).

Outre l'utilité scientifique, on peut aussi penser à une utilité socio-culturelle, notamment les résultats seront utiles dans le champ de pratique. Par exemple, cette recherche pourrait aider les éducateurs d'adultes à mieux comprendre les raisons qui poussent des adultes professionnels à choisir certains contenus d'apprentissage. Ceci pourrait avoir un effet sur le marketing des programmes organisés par les institutions d'enseignement et les organismes du milieu. Ceci pourrait aussi avoir un impact sur les objectifs et les modes d'apprentissage proposés dans certains programmes qui l'on pourrait mieux ajuster aux attentes des adultes. Certains types de bénéfices anticipés pourraient aussi constituer des indices utilisables par ceux qui ont comme tâche de développer des moyens pour intéresser, stimuler la participation.

Il est aussi permis de croire que cette recherche fournira aux institutions d'enseignement et aux organismes intéressés, des informations actuellement inexistantes sur les raisons d'apprendre et de participer de clients éventuels et ce, en regard d'un éventail de contenus éducatifs et de modes d'apprentissage.

Enfin, cette recherche constitue un <u>début</u> dans la création d'un outil québécois d'identification de la motivation des adultes qui apprennent. Cet outil pourra être affiné dans une étape ultérieure puis utilisé par les organismes, professionnels ou autres, pour alimenter les questions de la participation des adultes aux

activités éducatives.

1.4 Les limites

Il y a trois limites importantes, d'abord la non représentativité des personnes interrogées puis le fait que les données ont été recueillies à postériori et enfin, le principe de confiance sur lequel s'est établie la procédure d'entrevue.

La difficulté de recruter selon le procédé du hasard, un nombre suffisant de personnes pour les entrevues a rendu nécessaire le recours à des volontaires. Il est donc possible que les personnes qui ont accepté de subir l'entrevue soient plus sûres d'elles ou tout au moins, plus à l'aise pour parler d'éducation continue. En conséquence, il serait imprudent de généraliser les résultats de cette recherche. Par ailleurs, il est important de noter que la méthodologie de la recherche peut facilement être reproduite auprès d'un échantillon représentatif tiré de n'importe quelle population.

La deuxième limite concerne la procédure de cueillette des données. Parce que les données ont été recueillies à postériori, les personnes interrogées ont dû faire appel à leur mémoire. La précision de l'information qui a été communiquée est donc fonction de la qualité de cette mémoire.

La dernière limite importante découle du fait que la procédure d'entrevue sous-tend un principe de confiance à l'égard des personnes interviewées. La recherche étant axée sur ce qui était présent dans le champ perceptuel des répondantes au moment de l'entrevue, aucune tentative n'a été faite pour vérifier la véracité des informations. Les résultats ainsi obtenus peuvent être mis en doute, rejetés même par le chercheur puriste. Ici, ils sont considérés comme de puissants indicateurs d'une réalité qui devrait progressivement être mieux connue.

PARTIE I

LA MOTIVATION DE L'APPRENANT ADULTE. LES RAISONS EVOQUEES.

L'objectif de cette première partie consiste à identifier et à analyser les raisons évoquées pour le choix des objets et des modes d'apprentissage, à voir si ces raisons sont comparables à celles qui sont identifiées dans l'échelle motivationnelle EPS, puis à analyser les bénéfices anticipés pour savoir en quoi ils diffèrent des raisons évoquées pour le choix des objets et des modes d'apprentissage.

Dans les chapitres qui suivent on trouve d'abord un examen des écrits qui rend compte des recherches menées sur la motivation des adultes à apprendre ou à participer; suit, l'explicitation du cadre conceptuel sur lequel s'est appuyé la cueillette des données et l'analyse qui en est faite. Dans le chapitre quatrième, la méthodologie est présentée alors que le chapitre cinq fait état de l'analyse des données. Le chapitre six présente un résumé de cette première partie de la recherche et une brève discussion des résultats obtenus.

CHAPITRE II

L'EXAMEN DES ECRITS

L'examen des écrits indique que la motivation des adultes a été l'objet de nombreuses recherches et que jusqu'à maintenant. trois types d'approches ont prédominé: 1) l'approche appuyée sur une théorie de la motivation, 2) l'approche dite inférentielle, et 3) l'approche directe.

2.1 L'approche appuyée sur une théorie de la motivation

Il existe de nombreuses théories de la motivation, plus d'une quarantaine selon Madsen (1974); certaines ont attiré l'attention des chercheurs en éducation des adultes.

Miller a tenté d'expliquer la participation des adultes à des acivités éducatives en reliant cette participation au statut socio-économique. Pour y arriver, il s'est inspiré de la théorie de la hiérarchie des besoins de Maslow et de la théorie des champs de force de Kurt Lewin.

De Maslow, Miller a utilisé la suggestion que les gens des classes socio-économiques inférieures ont recours à l'éducation pour répondre à des besoins de survie comme se préparer à un nouvel emploi, alors que les gens des classes supérieures, dont la survie est assurée, recherchent plutôt l'accomplissement, la réalisation de soi.

De Lewin, Miller a emprunté le concept du champs de forces constitué de forces positives et négatives; celles-ci, lorsque associées, forment une force résultante motivationnelle qui serait déterminante dans la participation. Quelques-unes des forces positives et négatives proposées par Miller sont :

Forces positives	Forces négatives
- le besoin de survie; - le besoin de sécurité; - le fort besoin d'un statut social; - les changements technologiques; - les efforts gouvernementaux pour modifier la structure d'opportunité; - la valorisation de la carrière (valeur de la classe moyenne); - la familiarité avec le processus éducatif;	- l'orientation vers l'action (propre à la culture masc.) - l'hostilité vis-à-vis l'éducation; - l'absence relative d'emploi immédiat et spécifique à la fin d'un stage d'entraînement; - l'accès limité à l'éducation; - la structure familiale pauvre;

(Miller, 1967;21,23)

Rossing et Long s'inspirant de la théorie de la curiosité épistémique de Berlyne, ont essayé de vérifier l'effet de la surprise sur la recherche du savoir chez l'adulte. Cette étude exploratoire laisse croire que la pertinence du contenu influencerait davantage le comportement d'apprentissage chez l'adulte que la curiosité éveillée par la surprise.

Dubin a étudié particulièrement le phénomène de l'obsolescence chez les professionnels. S'inspirant de la théorie de l'accomplissement de Atkinson et Feather, il suggère que le principal déterminant individuel du processus de mise à jour des connaissances c'est la motivation à réussir. Un deuxième déterminant individuel important serait le désir de compétence. A cela s'ajouteraient des déterminants situationnels comme la relation de supervision, le climat de travail, etc. (Dubin, 41-6).

Grutelueschen et Caulley, s'inspirant des travaux de Fishbein et Ajzen sur les intentions, croyances et attitudes, suggèrent que la participation des professionnels à l'éducation continue est influencée non par des attitudes mais par une intention spécifique de participer et que cette intention peut être prédite ou expliquée par une théorie tirée de la psychologie sociale. Ces auteurs proposent que l'intention de participer est fonction de l'attitude

vis-à-vis de l'activité, de la norme sociale subjective (importance que le professionnel accorde à ce que pense la plupart des gens qui sont importants à ses yeux) et de la norme personnelle (croyance du professionnel quant à sa participation). Ray a vérifié cette théorie et ses conclusions sont à l'effet que le déterminant le plus influent n'est pas l'intention mais les expériences antérieures d'éducation continue.

La théorie du niveau d'aspiration de Escalona et Festinger a suscité certains travaux en éducation des adultes, no-tamment par Buttedahl et par Gloria Burgess. Les résultats de ces deux recherches ne sont pas concluants; ils tendent à démontrer que le niveau d'aspiration n'est pas un facteur déterminant de la participation aux activités d'éducation continue.

La théorie des besoins de Maslow a suscité beaucoup d'intérêt chez les praticiens en éducation des adultes qui ont eu tendance à l'accepter d'emblée, c'est-à-dire à croire que tous les adultes ont des besoins qu'ils essaient de satisfaire et qu'ils sont attirés par des activités qui sont plus susceptibles de satisfaire ces besoins. Ainsi la décision de participer ou non à des activités éducatives serait fonction d'un besoin individuel à satisfaire. A notre connaissance, outre la recherche de Miller mentionnée plus haut, seul Boshier s'est intéressé à cet aspect de la motivation. Il a tenté de classifier les raisons de participer des adultes (identifiées avec son échelle motivationnelle EPS) en regard des 2 niveaux de besoins de Maslow: les besoins de déficience et ceux de croissance. Il a conclu que les construits de Maslow nécessitaient un outil d'exploration plus approprié que l'échelle EPS (Boshier, 1977, 113).

Bref, depuis une quinzaine d'années, quelques chercheurs en éducation des adultes se sont appuyés sur des théories générales de la motivation humaine pour explorer la motivation des adultes à apprendre, ou à participer. Cette voie est ouverte mais il reste encore beaucoup à faire.

2.2 L'approche dite inférentielle

Cette deuxième approche est dite inférentielle parce que les chercheurs, à partir des raisons de participation recueillies, ont inféré soit une typologie des apprenants, soit des facteurs ou orientations motivationnelles des participants.

Houle est un des chercheurs qui a utilisé cette approche. A partir d'entrevues en profondeur auprès d'apprenants très actifs, il a identifié leurs raisons d'apprendre puis il a dégagé parmi ces raisons, les points communs d'où il a inféré trois types d'apprenant: celui qui est orienté vers un but, c'est-à-dire qu'il apprend pour réaliser des objectifs clairement identifiés; celui qui est orienté vers l'activité, c'est-à-dire qu'il est attiré davantage par la situation que par le contenu, et enfin celui qui est orienté vers la connaissance c'est-à-dire qu'il apprend pour le plaisir d'apprendre (Houle, 1961, 18-35).

Cette typologie a suscité de nombreuses recherches, l'hypothèse des orientations de la personne en regard des activités éducatives étant à vérifier. Deux avenues de recherche se sont ouvertes: celle qui avait pour but de développer ce qu'on a appelé des échelles motivationnelles et celle qui visait à confirmer ou infirmer les hypothèses d'orientations motivationnelles démontrées par l'une ou l'autre des échelles motivationnelles.

Sheffield est l'auteur du premier instrument destiné à mesurer les raisons de participer des adultes (Continuing Learning Orientation Index CLOI). A partir d'une liste de raisons, il en a retenu 58 qu'il a proposées à quelques 450 participants de conférences universitaires. Au moyen de l'analyse factorielle, les raisons choisies furent regroupées en 5 facteurs appelés "orientations à apprendre". Boshier (1971) s'inspirant de Houle et de Sheffield a aussi élaboré une échelle motivationnelle (Educational Participation Scale - EPS). L'analyse factorielle des raisons choisies par les répondants lui a permis d'identifier 14 facteurs qu'il a appelés "orientations motivationnelles". Burgess a aussi

été l'artisan d'une échelle dite motivationnelle (Reasons for Educational Participation REP). Il a d'abord postulé 8 facteurs ou raisons de participer. L'analyse factorielle a révélé l'existence de 7 facteurs qu'il a appelés "facteurs de raisons".

Deux chercheurs, Morstain et Smart, ont proposé un cadre typologique pour identifier les raisons ou motivations qui influencent les adultes à poursuivre des activités éducatives. Ils ont utilisé l'EPS, ils ont obtenu 6 facteurs; puis ils ont classifié leur population selon la similitude de leurs résultats aux 6 facteurs; ils ont obtenu 5 profils ou types d'apprenants.

Les trois échelles CLOI, EPS, et REP ont été utilisées pour de nombreuses recherches [Denney (1978), Joseph (1980), Mills(1979), O'Connor (1979), Bowser (1979), Clark (1974), Sovie (1972), Madsen (1977), Ordos (1980)] et généralement, ont produit des résultats assez variables d'une population à l'autre.

Plusieurs autres échelles ont été développées, le plus souvent en combinant des éléments de l'une et l'autre des trois échelles déjà mentionnées. Enfin, une échelle fut développée spécifiquement pour identifier les raisons qu'ont les professionnels de participer à des activités d'éducation continue (Cervero, 1981).

L'approche inférentielle a inspiré de nombreux travaux; elle a permis une meilleure connaissance des raisons évoquées par les adultes qui participent à des activités éducatives. Cependant les instruments utilisés semblent présenter deux faiblesses importantes. La première est qu'on n'a jamais distingué entre les raisons reliées à l'objet d'apprentissage (contenu) et celles reliées au mode d'apprentissage (forme) cependant on a utilisé indifféremment les expressions orientations à apprendre et raisons de participer. Il semble pourtant évident que apprendre et participer sont deux phénomènes différents. La deuxième faiblesse concerne le concept sous-jacent à l'utilisation des échelles: la participation. Ce concept ne fait pas référence à la même réalité d'un chercheur à

l'autre; pour l'un, il s'agit de la participation durant une année, on ne sait alors, si les raisons évoquées réfèrent à une ou plusieurs activités. Pour l'autre, il s'agit de la participation à une activité précise, organisée par une institution d'enseignement ou un organisme.

2.3 L'approche directe des raisons

Les raisons de participer ont aussi été examinées de façon directe. Certains chercheurs ont axé leurs travaux sur les raisons évoquées par les participants, d'autres ont cherché à identifier les bénéfices anticipés et enfin quelques autres ont exploré les transitions de la vie adulte.

Plusieurs auteurs, dont Johnstone et Rivera, Carp et al., ont utilisé cette approche pour savoir ce qui avait influencé l'adulte à participer. Ils ont tout simplement demandé aux répondants d'identifier à partir d'une liste, les raisons qui les avaient amenés à suivre le cours ou l'activité éducative.

Cross, qui a analysé plus d'une trentaine d'études effectuées au cours des années '70 dans plusieurs états américains et au Canada, présente sous forme de typologie, les raisons retenues; elle obtient 6 types de motivation:

- le désir d'atteindre un but concret: avoir un nouvel emploi, progresser dans l'emploi actuel ou encore améliorer son revenu;
- le désir d'être satisfait de soi ou autres buts intérieurs comme la croissance personnelle ou le bien-être familial;
- le désir d'acquérir de nouvelles connaissances incluant le désir d'apprendre pour le plaisir d'apprendre;
- le désir de poursuivre son éducation formelle incluant l'obtention de grades ou la certification;
- le désir de socialiser avec d'autres personnes ou d'échapper à la routine quotidienne;
- le désir d'atteindre des buts sociaux comme d'être un citoyen plus éclairé.

(Cross, 1980).

Johnstone et Rivera (1965) de même que Houle (1980) sont les seuls à avoir mis en parallèle les raisons évoquées et les objets d'apprentissage. Les premiers ont réalisé cette analyse à partir des contenus étudiés alors que Houle a travaillé à partir des objets d'apprentissage désirés par les répondants.

L'étude de Aslanian et Brickell est un autre modèle de l'approche directe pour connaître les raisons qu'évoquent les adultes qui participent à des activités éducatives. Ces auteurs, ayant postulé que les phases de transition que vivent les adultes sont les raisons qui amènent ceux-ci à apprendre, ont interrogé plus de 1500 personnes aux Etats-Unis. Les résultats indiquent que 83% des participants ont cité comme raison de leur apprentissage un changement passé, présent ou futur, et 17% ont appris pour le plaisir d'apprendre. Ainsi pour la plupart des répondants, les activités éducatives n'étaient qu'un moyen d'atteindre un autre but. Les raisons les plus fréquentes étaient reliées à des changements de carrière.

Une autre approche directe pour connaître les raisons qui ont amené les adultes à apprendre est celle de Tough et de ses collaborateurs. Ceux-ci, conscients que la motivation des adultes est constituée de nombreux éléments dont plusieurs sont peu accessibles à la recherche, ont convenu de n'explorer que les raisons conscientes et plus particulièrement les bénéfices anticipés par l'apprenant. Dans un premier temps ils ont identifié 13 raisons pour apprendre (Tough, 1968). Par la suite, ils ont dégagé une typologie des bénéfices anticipés (Tough, 1971).

Comme on le voit, la motivation des adultes à apprendre a été explorée de diverses façons. A l'exception de ceux qui se sont appuyés sur des théories générales de la motivation humaine, la plupart des chercheurs ont travaillé à partir de ce que les adultes percevaient comme raisons de leurs activités éducatives. Certains ont traité ces raisons comme des motifs c'est-à-dire des causes, des déterminants de l'activité d'apprentissage, d'autres ont explo-

ré les raisons d'apprendre en termes de bénéfices anticipés ou encore en ter-mes de moyens pour faire face aux nombreuses transitions qui surviennent au cours de la vie adulte.

CHAPITRE III

LE CADRE CONCEPTUEL

Les concepts autour desquels s'articule la première partie de cette recherche sont: la participation, le projet éducatif, les objets d'apprentissage, les catégories d'apprentissage, les modes d'apprentissage, les raisons évoquées et les bénéfices anticipés.

La participation

Dans la littérature, ce terme est généralement utilisé en référence à des activités organisées par des institutions d'enseignement ou des organismes du milieu. Ici, tel que suggéré par Cross, le sens du terme est élargi à "toute activité éducative où un effort délibéré pour apprendre a été fait" (Cross, 1981, 52).

Le projet éducatif

La définition de Tough (1971) est utilisée. Le projet éducatif est une série d'épisodes interreliés où plus de la moitié (+ 50%) de la motivation de la personne est axée sur l'acquisition de certaines connaissances et habiletés assez clairement définies ou sur l'obtention d'un changement personnel durable. Ces épisodes doivent totaliser au moins cinq heures d'effort délibéré au cours d'une période de 6 mois et la personne doit vouloir retenir les connaissances ou habiletés acquises durant au moins 2 jours (Tough, 1971, 6-15). C'est la personne elle-même qui mesure sa motivation. Elle dit dans quelle proportion son intention était d'acquérir ou d'améliorer des connaissances et des habiletés, de se procurer une détente ou de satisfaire sa curiosité. La raison qui obtient plus de 50% est considérée comme dominante.

Les objets d'apprentissage

Cette expression identifie le contenu de l'apprentissage tel qu'indiqué par l'apprenant.

Les catégories d'objets d'apprentissage

Cette expression identifie la typologie en 8 catégories utilisée pour identifier les contenus. Cette typologie s'inspire de Johnstone et Rivera.

catégories	définitions
1) reliées au travail	cette catégorie réfère aux activités que les répondantes déclarent de type professionnel;
2) reliées aux hobbies et loisirs	cette catégorie réfère aux sujets qui incluent les connaissances et habiletés utilisées dans les activités de loisir;
3) reliées à la religion, la morale, l'éthique	cette catégorie réfère aux sujets reliés à l'entraînement traditionnel à une religion judéo-chrétienne, à la religion appliquée à la vie quotidienne et à tout autre sujet religieux;
4) reliées à l'éducation générale	cette catégorie réfère à des sujets académiques normalement étudiés comme éléments d'une éducation de niveau post-secondaire;
5) reliées à la vie domestique et familiale	cette catégorie réfère à des sujets reliés à l'établissement, à l'entretien et à l'amélioration d'une demeure ou reliés à l'accomplissement des devoirs domestiques et des responsabilités familiales;
6) reliées au développement personnel	cette catégorie réfère à des sujets divers qui visent à aider les gens à s'améliorer dans les domaines de condition physique, santé, développement de la personne, etc.;
7) reliées à l'actualité et affaires publiques	cette catégorie réfère aux sujets reliés à l'actualité d'ordre social,

politique et économique, à la formation du citoyen, aux responsabilités civiques,
(Johnstone et Rivera 44-7);

8) divers — cette catégorie inclut les activités qui ne peuvent être codifiées.

Les modes d'apprentissage

Cette expression désigne les diverses formes que peuvent prendre les apprentissages et qui ont déjà été décrites dans une publication (Blais, 1983b). Brièvement, trois éléments permettent de distinguer entre divers modes d'apprentissage (Kleis et al) et peuvent être vérifiés auprès des personnes interrogées: 1) l'intentionalité de l'apprenant: elle peut être première ou seconde et est identifiée par une question directe; 2) la présence ou l'absence de systématisation de l'apprentissage qui est déterminée par l'identification de tâches indicatrices de systématisation (Blais, 1983b, 55); et 3) la reconnaissance (attestation ou autre) de l'apprentissage par un organisme officiel. Ces éléments ont été utilisés pour définir trois modes :

le mode formel: c'est le moyen d'apprendre offert par une institution dont la fonction première est l'enseignement. L'apprentissage est organisé de façon systématique avant et/ou au cours de l'activité qui est assurée d'une reconnaissance officielle (attestation ou crédits). L'intention première de l'apprenant est d'apprendre;

le mode non-formel: c'est le moyen d'apprendre où l'apprentissage est organisé de façon systématique avant et/ou au cours de l'activité et où l'intention première de l'apprenant est d'apprendre. En outre, si l'activité est offerte par une institution d'enseignement, elle n'est assurée d'aucune attestation ou crédit;

le mode informel: c'est le moyen d'apprendre où l'intention d'apprendre de l'apprenant est seconde, ou encore,

son intention est première mais l'apprentissage n'est pas organisé de façon systématique.

La typologie des planificateurs de Tough (1971) est retenue pour constituer les sous-modes permettant ainsi d'identifier notamment les apprentissages autodidactes. Et pour rendre compte de certaines réalités du mode non formel, deux types de planificateurs ont été ajoutés: une institution et un organisme. La typologie proposée compte trois modes et 17 sous-modes. Ainsi l'apprentissage peut être :

FORMEL	NON-FORMEL
- structuré par l'apprenant lui-même	- structuré par une institution (sans attestation)
- structuré par un objet	- structuré par un organisme
- structuré par une autre personne	- structuré par l'apprenant lui-même
- structuré par un groupe ou son instructeur	- structuré par un objet
	- structuré par un groupe ou son instructeur qui n'est pas engagé par une institution ou un organisme
	- structuré par une autre personne
	- structuré par plus d'un type de planificateurs

INFORMEL

- provoqué par l'apprenant lui-même
- provoqué par un objet
- provoqué par une autre personne
- provoqué par un groupe
- provoqué par plus d'un type de planificateurs
- provoqué par un organisme

(Blais, 1983).

Les raisons évoquées

Cette expression désigne les facteurs ou les causes attribué(e)s par les répondantes pour expliquer leur choix des objets et des modes d'apprentissage.

Les bénéfices anticipés

Cette expression réfère aux résultats positifs que la répondante a perçus, a imaginés au moment où elle a décidé d'entreprendre son projet d'apprentissage.

CHAPITRE IV

LA METHODOLOGIE

Dans ce chapitre il sera question des instruments qui ont été utilisés pour recueillir les données, de la procédure d'échantillonnage, des caractéristiques des personnes interviewées et enfin, du plan d'analyse des données.

4.1 Les instruments de cueillette des données

Deux instruments ont été utilisés pour recueillir les données: 1) un protocole d'entrevue et 2) des formulaires pour y inscrire les données au cours de l'entrevue.

Le protocole d'entrevue

Les données ont été recueillies au moyen d'entrevues individuelles semi-structurées.

Une partie du protocole d'entrevue est une adaptation d'un instrument développé par Tough (1975) et ses collaborateurs. Plusieurs questions ont été ajoutées pour répondre aux objectifs de la recherche qui étaient plus larges que ceux énoncés dans le présent rapport.* Les modifications apportées au protocole initial sont décrites dans Blais, 1983, 118-19.

Quelques essais préliminaires ont permis de valider la formulation des questions. Par la suite un dossier d'entrevue a été monté, intégrant le protocole d'entrevue, les instructions à l'intervieweuse, les questions à poser et les informations écrites devant être présentées lors de l'entrevue. Ce dossier a été mis à l'épreuve auprès de 10 volontaires. C'est alors qu'on a déterminé

---

* Toutes les questions relatives aux activités éducatives ont été analysées et présentées dans le cadre de la thèse de doctorat (Blais, 1983c). Seules les questions relatives à la motivation sont traitées ici.

que la durée moyenne d'une entrevue était de 2,5 heures lorsque la personne interviewée identifiait environ 12 projets éducatifs.

Les formulaires

Une série de formulaires ont aussi été développés pour recueillir rapidement les réponses, faciliter la catégorisation des activités qui devait se faire sur le champs et pour noter les données socio-démographiques.

4.2 La procédure d'échantillonnage

Les infirmières* qui exerçaient dans les limites territoriales de la Corporation des Infirmières et Infirmiers de la région des Cantons de l'Est, limites déterminées par arrêté en conseil, constituaient la population cible.

Il avait été convenu que la recherche porterait sur un échantillon représentatif de 40 personnes.

La procédure d'échantillonnage s'est déroulée de la façon suivante. Dans une première étape, le Service de l'informatique de l'Ordre des Infirmières et Infirmiers du Québec (OIIQ) a été sollicité pour fournir une liste de 75 noms d'infirmières actives, à temps plein ou à temps partiel, au cours de l'année précédant l'entrevue (1980). Comme l'OIIQ, en raison d'une politique de confidentialité, ne pouvait divulguer les noms de ses membres, l'organisme a expédié la lettre qui faisait appel à des volontaires. Huit réponses sont parvenues, trois se portaient volontaires, deux s'excusaient et trois autres, attribuant à l'OIIQ un différend qui venait d'éclater, décidaient de boycotter ce qui venait de cet organisme. Comme le contact n'était possible que par l'intermédiaire de l'OIIQ et qu'il semblait susciter des réticences, il fut convenu de sacrifier la représentativité du groupe et d'utiliser des moyens facilitant le contact avec la population cible.

---

* A moins d'indication contraire le terme infirmière désigne aussi bien les hommes que les femmes

Il semblait souhaitable d'étudier un groupe d'infirmières qui reflétait certaines caractéristiques de la population cible. Le choix s'est fixé sur un regroupement stratifié et pondéré pour trois variables, soit: 1) la représentation géographique, urbaine et rurale, 2) le milieu de travail, centre hospitalier, centre d'accueil, santé communautaire incluant l'industrie, le milieu de l'éducation, 3) le poste occupé, cadre et service général. Les proportions respectées pour chacune des strates avaient été préalablement identifiées à titre indicatif.

Une lettre a été expédiée à toutes les responsables des infirmières dans les établissements pour solliciter leur collaboration. Une circulaire était jointe et devait être affichée aux endroits fréquentés par les infirmières. Après un rappel, le 40 volontaires ont enfin été recrutées.

4.3 Les caractéristiques des personnes interviewées

Les caractéristiques des personnes interviewées apparaissent aux TABLEAUX 1 à 4; elles sont mises en parallèle avec celles de la population totale des infirmières actives de la même région. Le test unilatéral de Kolmogorov-Smirnov avec un seuil de signification de 0,05, est appliqué pour vérifier si les différences entre le groupe de sujets et la population cible sont significatives. Toutes les caractéristiques des personnes interrogées, à l'exception d'une, ne diffèrent pas de façon significative de la population cible. C'est au niveau des années d'expérience que se situe la différence notée et plus spécifiquement, la classe 1 à 4 ans qui serait sous-représentée.

TABLEAU 1

Les caractéristiques sexe, âge et position dans le cycle de vie des personnes interrogées.

Comparaison avec la population cible.

caractéristiques	personnes interrogées		population Estrie	
	nombre	%	nombre	%
SEXE				
féminin	36	90 %	2085	93,7%
masculin	4	10 %	140	6,3%
			D = 0,09 N.S.	
AGE				
24 ans et moins	1	2,5%	256	11,7%
25 à 34 ans	17	42,5%	1080	49,2%
35 à 44 ans	11	27,5%	492	22,4%
45 à 54 ans	4	10 %	244	11,1%
55 ans et plus	7	17,5%	123	5,6%
			D = 0,16 N.S.	
POSITION DANS LE CYCLE DE VIE				
a) statut civil				
mariée	15	37,5%	information	
célibataire	17	42,5%	non disponible	
autres	8	20 %		
b) âge des enfants à la maison				
18 ans et moins	15	37,5%	information	
pré-scolaire	5	12,5%	non disponible	
scolaire	7	17,5%		
pré-scolaire et scolaire	3	7,5%		

TABLEAU 2

La formation professionnelle des personnes interrogées.

Comparaison avec la population cible.

caractéristiques	personnes interrogées		population Estrie	
	nombre	%	nombre	%
a) formation initiale				
DEC ou équivalent	40	100 %	1885	96 %
baccalauréat	-	-	78	4 %
			D = 0,04 N.S.	
b) niveau de scolarité atteint				
diplôme	26	65 %	information non disponible	
post-scolaire	3	7,5%		
cours univers.	5	12,5%		
baccalauréat	5	12,5%		
maîtrise	1	2,5%		
doctorat et autre	-	-		

TABLEAU 3

Le lieu de résidence des personnes interrogées.

Comparaison avec la population cible.

caractéristiques	personnes interrogées		population Estrie	
	nombre	%	nombre	%
Sherbrooke	27	67,5%	1531	68,8%
Hors Sherbrooke	13	32,5%	694	31,2%
			D = 0,013 N.S.	

TABLEAU 4

Les données relatives au travail des personnes interrogées.

Comparaison avec la population cible.

caractéristiques	personnes interrogées		population Estrie	
	nombre	%	nombre	%
a) milieu de travail				
centre hosp.	27	67,5%	1635	81,3%
centre d'acc.	3	7,5%	137	6,8%
santé comm.	5	12,5%	125	6,2%
formation prof.	2	5 %	62	3,1%
autre	3	7,5%	52	2,6%
			D = 0,063	N.S.
b) statut d'emploi				
plein temps	30	75 %	1334	60 %
temps partiel	10	25 %	891	40 %
			D = 0,15	N.S.
c) poste occupé				
cadre	11	27,5%	338	17,5%
ass.inf.-chef	5	12,5%	323	16,7%
chef d'équipe	5	12,5%	207	10,7%
service général	14	35 %	902	46,6%
autre	5	12,5%	164	8,5%
			D = 0,10	N.S.
d) années d'expérience				
1 à 4 ans	1	2,5%	610	30,2%
5 à 9 ans	11	27,5%	637	31,6%
10 à 19 ans	17	42,5%	534	26,5%
20 ans et plus	11	27,5%	237	11,7%
			D = 0,277	S

4.4 La procédure d'analyse des données

Après chaque entrevue, les réponses codifiables l'ont été.

Les entrevues ont permis d'identifier les activités éducatives des répondantes au cours d'une période de 12 mois. Il y a eu 616 activités de types informatif et éducatif, dont 459 correspondaient à la définition du projet éducatif. Parmi ces projets éducatifs, 186 ont été retenus pour un examen plus approfondi; une partie des données a été analysée et les résultats ont déjà été rapportés (Blais, 1983c). L'autre partie qui concerne la motivation est traitée ici.

Pour chacun des 186 projets éducatifs retenus, on a recueilli:

- un maximum de 5 énoncés de raison pour expliquer le choix de l'objet d'apprentissage,
- un maximum de 5 énoncés de raison pour expliquer le choix du mode d'apprentissage,
- et un maximum de 5 énoncés pour les bénéfices anticipés.

Dans un premier temps, tous ces énoncés ont été retranscrits sur des feuillets blancs, un énoncé par feuillet. Chaque type d'énoncés (relié à l'objet, au mode, au bénéfice anticipé) a été soumis à une analyse de contenu en trois phases. D'abord les énoncés ont été regroupés en énoncés-synonymes (phase I), puis en sous-catégories (phase II) et enfin, en catégories (phase III). Après chacune des phases, les résultats ont été soumis à l'appréciation de cinq juges*, un consensus à 80% étant requis.

Les calculs de pourcentage des catégories de raisons et de bénéfices anticipés ont été faits dans le but de comparer les fréquences.

Dans un deuxième temps, les énoncés de raison reliés aux apprentissages réalisés selon le mode formel et certains sous-modes

---

* Les consignes remises aux juges sont insérées à l'appendice A.

non formels ont été mis en parallèle avec les énoncés retenus dans l'échelle motivationnelle de Boshier (EPS) pour y déceler les énoncés récurrents.

CHAPITRE V

LES RESULTATS

Les résultats sont présentés dans l'ordre suivant. D'abord ce sont les raisons évoquées pour le choix des modes d'apprentissage, suivent les raisons évoquées pour le choix des objets d'apprentissage, puis les bénéfices anticipés. Enfin, les raisons évoquées par les répondantes et les énoncés retenus dans l'échelles motivationnelle EPS sont mis en parallèle et commentés.

5.1 Note préliminaire

Pour ne pas prolonger le temps d'entrevue au-delà de deux heures, le protocole d'entrevue prévoyait que les projets éducatifs étaient regroupés par sous-mode et qu'un projet par sous-mode était retenu pour exploration. Dans le cas où il y avait plusieurs projets dans un même sous-mode, la répondante était invitée à choisir celui qu'elle jugeait le plus significatif.

Au total 186 projets éducatifs ont été retenus dont 99 ont été choisis par les répondantes. Les deux tableaux qui suivent présentent la distribution de ces projets selon l'objet d'apprentissage et selon le mode et sous-mode utilisé.

La première partie du TABLEAU 5 indique notamment que des 186 projets, 52% sont reliés au travail. Les deux autres catégories d'apprentissage, les apprentissages reliés à la vie domestique et familiale avec 14,5% (N = 27 projets) et les apprentissages reliés à l'éducation générale avec 10,8% (N = 20 projets) viennent loin derrière. Il n'y a aucun projet relié à la religion, à l'éthique ou à la morale.

TABLEAU 5

Les projets éducatifs retenus, selon l'objet d'apprentissage.

objets d'apprentissage reliés:	projets (N = 186) N	%	proportion dans catégorie d'objets
1. au travail	97	52,2	44,9%
2. aux hobbies et loisirs	12	6,5	34,3%
3. à la religion, la morale, l'éthique	-	-	-
4. à l'éducation gén.	20	10,8	40,8%
5. à la vie domestique et familiale	27	14,5	38,6%
6. au développement pers.	13	7,0	41,9%
7. à l'actualité et affaires publiques	6	3,2	19,4%
8. divers	11	5,9	55 %

La 2e partie du tableau indique que, compte tenu de tous les projets identifiés dans chacune des catégories d'objets d'apprentissage, toutes les catégories, à l'exception de une, sont représentées dans des proportions variant de 19.4 à 55%. La catégorie des apprentissages reliés à la religion ... n'est pas représentée.

TABLEAU 6

Les projets éducatifs retenus, selon les modes et sous-modes d'apprentissage.

sous-modes	projets (N = 186) N	%	proportion projets/sous-modes
FORMEL			
1. apprenante	-	-	-
2. objet	2	1.1	66.7%
3. autre personne	1	0.5	100 %
4. groupe	13	7	44.8%
NON FORMEL			
5. institution	6	3.2	85.7%
6. organisme	25	13.4	50 %
7. apprenante	65	34.9	27.2%
8. objet	2	1.1	66.7%
9. groupe	17	9.1	53.1%
10. autre personne	8	4.3	80 %
11. mixte	8	4.3	72.7%
INFORMEL			
12. apprenante	28	15.1	47.5%
13. objet	-	-	-
14. autre personne	3	1.6	75 %
15. groupe	2	1.1	66.7%
16. mixte	4	2.2	80 %
17. organisme	2	1.1	66.7%

Le TABLEAU 6 indique les proportions des projets qui ont été retenus pour analyse dans chacun des modes et sous-modes. L'on constate notamment que 34.9% des projets ont été réalisés par le sous-mode NON FORMEL/apprenante. Ceci n'étonne pas puisque 52% de tous les projets identifiés appartiennent à ce sous-mode.

Par ailleurs, les sous-modes sont représentés dans des proportions variant de 27.2% à 100%. Les 5 sous-modes qui comp-

taient le plus grand nombre de projets sont les moins représentés. La procédure cherchait à retenir une variété de sous-modes plutôt qu'une représentation proportionnelle des projets, cela a favorisé ces résultats.

5.2 Les raisons évoquées pour le choix des modes et sous-modes d'apprentissage

Les 186 projets ont généré 436 énoncés. L'analyse de contenu telle que décrite au chapitre de la méthodologie (p. 31) a été effectuée.

5.2.1 Les catégories de raisons évoquées

D'abord une répondante a déclaré, pour deux de ses projets, qu'aucune raison ne lui venait à l'idée pour expliquer pourquoi elle avait choisi ce mode d'apprentissage.

Les 434 autres énoncés de raisons ont été regroupés en 7 catégories qui ont été définies comme suit:

1) une influence extérieure: les énoncés font référence à une pression extérieure provenant de personnes (employeurs, institutions d'enseignement) ou autres (fonctions ou tâches, publicité, réputation);
2) les qualités intrinsèques du sous-mode d'apprentissage: les énoncés font référence à des qualités perçues comme étant propres au sous-mode;
3) les caractéristiques conjoncturelles ou contextuelles: les énoncés réfèrent à l'une ou l'autre des circonstances qui accompagnent l'événement, ou encore elles réfèrent à des éléments qui constituent une situation donnée d'apprentissage, à l'exception du facteur temps et des ressources;
4) le facteur temps: les énoncés réfèrent au moment, à la durée ou à toute autre condition temporelle;
5) les ressources humaines/matérielles: les énoncés réfèrent à des ressources humaines ou matérielles ou aux deux à la fois;
6) le désir de socialiser: les énoncés réfèrent à un goût d'entrer

en contact avec les gens;

7) d'autres raisons: ce sont les sous-catégories de raisons qui ne peuvent être incluses dans aucune des catégories précédentes.

Le TABLEAU 7 présente les fréquences et pourcentages des raisons évoquées par les répondantes.

TABLEAU 7

Les raisons évoquées pour le choix des sous-modes d'apprentissage.

catégories de raisons	fréquences (N = 434)		%	
1. UNE INFLUENCE EXTERIEURE		26		6
1.1 c'était imposé	13		3	
1.2 j'ai été incitée à opter pour ce moyen	6		1,4	
1.3 j'ai été influencée (réputation, publicité)	7		1,6	
2. LES QUALITES INTRINSEQUES DU SOUS-MODE		44		10,1
2.1 c'est un moyen facile	16		3,7	
2.2 c'est un moyen adapté à mon rythme	8		1,8	
2.3 c'est un moyen stimulant	7		1,6	
2.4 c'est un moyen rapide	6		1,4	
2.5 c'est un moyen agréable	4		0,9	
2.6 autres	3		0,7	
3. LES CARACTERISTIQUES CONJONCTURELLES OU CONTEXTUELLES		219		50,2
3.1 le moyen se présentait, était disponible	42		9,6	
3.2 c'était le seul moyen qui se présentait	28		6,4	
3.3 c'était un moyen accessible	23		5,2	
3.4 c'était le moyen approprié, requis par le type d'apprentissage	53		12,2	
3.5 c'était le moyen habituel	25		5,7	
3.6 c'était une façon d'apprendre	6		1,4	
3.7 les circonstances ont favorisé cette façon	9		2,1	
3.8 j'avais des éléments de connaissance	9		2,1	
3.9 le contexte était facilitant	6		1,4	
3.10 autres	18		4,1	

suite ... page suivante

TABLEAU 7 (suite)

Les raisons évoquées pour le choix des sous-modes d'apprentissage.

catégories de raisons	fréquences (N = 434)		%	
4. LE FACTEUR TEMPS		29		6,7
4.1 le moment me convenait	9		2,1	
4.2 l'activité offerte sur le temps de travail	6		1,4	
4.3 l'activité disponible au moment désiré	4		0,9	
4.4 j'avais une contrainte de temps	6		1,4	
4.5 autres	4		0,9	
5. LES RESSOURCES HUMAINES / METERIELLES		48		11
5.1 les ressources humaines / matérielles étaient disponibles	21		4,8	
5.2 je comptais sur mes propres ressources	13		3	
5.3 j'avais besoin de ressources d'encadrement	9		2,1	
5.4 autres	5		1,1	
6. LE DESIR DE SOCIALISER		20		4,6
6.1 le désir, le goût d'entrer en contact avec les gens	20		4,6	
7. AUTRES RAISONS DIVERSES		48		11
7.1 c'était une façon d'apprendre et d'atteindre un autre objectif	9		2,1	
7.2 j'avais le goût d'apprendre	8		1,8	
7.3 l'expérience était nouvelle	4		0,9	
7.4 le désir de faire participer une/des personnes	4		0,9	
7.5 c'était une façon d'assumer un rôle dans l'immédiat	4		0,9	
7.6 c'était un défi à relever	4		0,9	
7.7 autres	15		3,4	

Ce tableau indique que les répondantes ont choisi les sous-modes d'apprentissage surtout pour des raisons conjoncturelles ou contextuelles; 50,2% (N = 219) des énoncés sont de cette nature. Les raisons qui réfèrent à des ressources humaines ou matérielles se classent au 2e rang avec 11% (N = 48) des énoncés; celles qui réfèrent aux qualités intrinsèques d'un sous-mode se classent au 3e rang avec 10,1% (N = 44) des énoncés. Pour mieux comprendre le contenu de ces catégories, un examen détaillé de chacune d'elles est nécessaire. Les voici selon leur ordre d'importance.

La catégorie des caractéristiques conjoncturelles ou contextuelles est celle qui a recueilli le plus d'énoncés, 50,2%. Des 10 caractéristiques identifiées, 5 constituent les raisons les plus souvent évoquées pour le choix d'un sous-mode d'apprentissage. Ces raisons sont par ordre:

1) c'était le moyen approprié, requis pour le type d'apprentissage;
2) le moyen se présentait, était disponible;
3) c'était le seul moyen qui se présentait;
4) c'était le moyen habituel;
5) c'était un moyen accessible.

La disponibilité et l'accessibilité sont deux caractéristiques importantes; associées, elle représentent 14,8% des énoncés de cette catégorie. Quatre-vingt-trois pourcent (N = 33) des répondantes ont évoqué ces deux raisons.

La raison "c'était le moyen habituel d'apprendre" fait possiblement référence au syle d'apprentissage. Cette raison n'a été évoquée que 25 fois ce qui représente 5,7% des énoncés ou 13,4% des projets.

La catégorie des raisons qui réfèrent aux ressources humaines/matérielles arrivent au 2e rang; elle regroupe 11% de tous les énoncés. La disponibilité des ressources humaines/matérielles est la raison qui revient le plus souvent dans cette catégorie. Dans l'ensemble des sous-catégories identifiées, elle occupe le 6e rang avec 4,8% des énoncés.

La catégorie des qualités intrinsèques, la 4e en importance, a recueilli 10,1% des énoncés. La facilité est la qualité qui a été évoquée le plus souvent, soit 42% des énoncés de cette catégorie. La deuxième qualité la plus souvent évoquée, l'adaptabilité du sous-mode au rythme de l'apprenante, compte 21% des énoncés de cette catégorie. Le fait que le sous-mode est stimulant, qu'il permet un apprentissage rapide, ou qu'il est agréable, logique, efficace, sont d'autres qualités évoquées.

La catégorie de raisons reliées au temps occupe le 5e rang avec 6,7% des énoncés. La raison la plus souvent évoquée dans cette catégorie est "le moment me convenait".

La catégorie influence extérieure qui compte 6% des énoncés, inclut 3 types d'influence: 1) le sous-mode a été imposé par l'employeur ou par l'institution d'enseignement; 2) l'apprenante a été incitée par une ou des personnes ou encore a senti que sa fonction l'incitait à choisir ce sous-mode; enfin, 3) l'apprenante a été influencée par la publicité ou la réputation du cours/de l'activité. Cinquante pourcent des énoncés de cette catégorie sont du 1er type d'influence.

La catégorie désir de socialiser occupe l'avant-dernier rang, cependant le "goût d'entrer en contact avec les gens" est, dans l'ensemble des sous-catégories, la 7e en importance avec 4,6% des énoncés.

Il y a 11% des énoncés qui ne pouvaient être inclus dans les catégories identifiées et dont la fréquence était insuffisante pour constituer des catégories distinctes. Ils constitutent la catégorie des raisons diverses. Dans cette catégorie, "c'était une façon d'apprendre et d'atteindre un autre objectif" et "j'avais le goût d'apprendre" sont les deux raisons les plus fréquentes.

5.2.2 Les raisons évoquées selon les modes utilisés

Dans cette section, les modes d'apprentissage sont associés aux catégories de raisons qui ont été évoquées pour leur choix.

Les raisons associées au mode formel

Il y a eu 45 énoncés pour les 16 projets du mode formel.

TABLEAU 8

Les raisons évoquées pour le choix du mode formel.

catégories de raisons	N	% des énoncés
une influence extérieure	5	11,1%
des qualités intrinsèques	6	13,3%
des caractéristiques conjoncturelles	15	33,3%
le facteur temps	6	13,3%
les ressources humaines/matérielles	3	6,7%
le désir de socialiser	3	6,7%
autres raisons	7	15,7%
16 projets ; 45 énoncés ; 10,4 % des raisons (N = 434)		

Le 1/3 des raisons qui ont amené les répondantes à choisir le mode formel fait référence à des caractéristiques conjoncturelles ou contextuelles: c'est de loin la catégorie de raisons la plus fréquente. La deuxième catégorie la plus fréquente est formée de raisons diverses, viennent ensuite ex aequo, les raisons reliées aux qualités intrinsèques et au facteur temps.

Les raisons associées au mode non formel

Il y a eu 307 énoncés pour les 131 projets du mode non formel.

Les fréquences et pourcentages des catégories de raisons évoquées apparaissent au TABLEAU 9 qui suit.

TABLEAU 9

Les raisons évoquées pour le choix du mode non formel.

catégories de raisons	N	% des énoncés
une influence extérieure	17	5,5%
des qualités intrinsèques	34	11,1%
des caractéristiques conjoncturelles	153	49,8%
le facteur temps	21	6,8%
les ressources humaines/matérielles	38	12,4%
le désir de socialiser	12	3,9%
autres raisons	32	10,4%
129 projets ; 307 énoncés ; 70,7 % des raisons (N = 434)		

Comme l'indique le TABLEAU 9, la moitié des raisons évoquées pour le choix de ce mode d'apprentissage sont d'ordre conjoncturel ou contextuel. L'autre catégorie de raisons la plus fréquente concerne les ressources humaines/matérielles, un peu plus de 12% des raisons évoquées pour le choix de ce mode appartiennent à cette catégorie. Viennent ensuite les raisons reliées aux qualités intrinsèques du mode non formel; elles comptent 11,1% des raisons.

Les raisons associées au mode informel

Il y a eu 82 énoncés pour les 39 projets du mode informel. Les fréquences et pourcentages des catégories de raisons à laquelle appartiennent les énoncés sont présentés au TABLEAU 10 qui suit.

TABLEAU 10

Les raisons évoquées pour le choix du mode informel.

catégories de raisons	N	% des énoncés
une influence extérieure	4	4,9%
des qualités intrinsèques	4	4,9%
des caractéristiques conjoncturelles	51	62,2%
le facteur temps	2	2,4%
les ressources humaines/matérielles	7	8,5%
le désir de socialiser	5	6,1%
autres raisons	9	10,9%
39 projets ; 82 énoncés ; 18,9 % des raisons (N = 434)		

Un peu plus de 62% des raisons évoquées pour le choix du mode informel sont d'ordre conjoncturel ou contextuel. C'est de loin, la catégorie de raison la plus souvent évoquée pour ce mode. L'autre catégorie des raisons la plus fréquente est celle des raisons diverses mais elle ne compte que 11% (N = 9) des énoncés de ce mode.

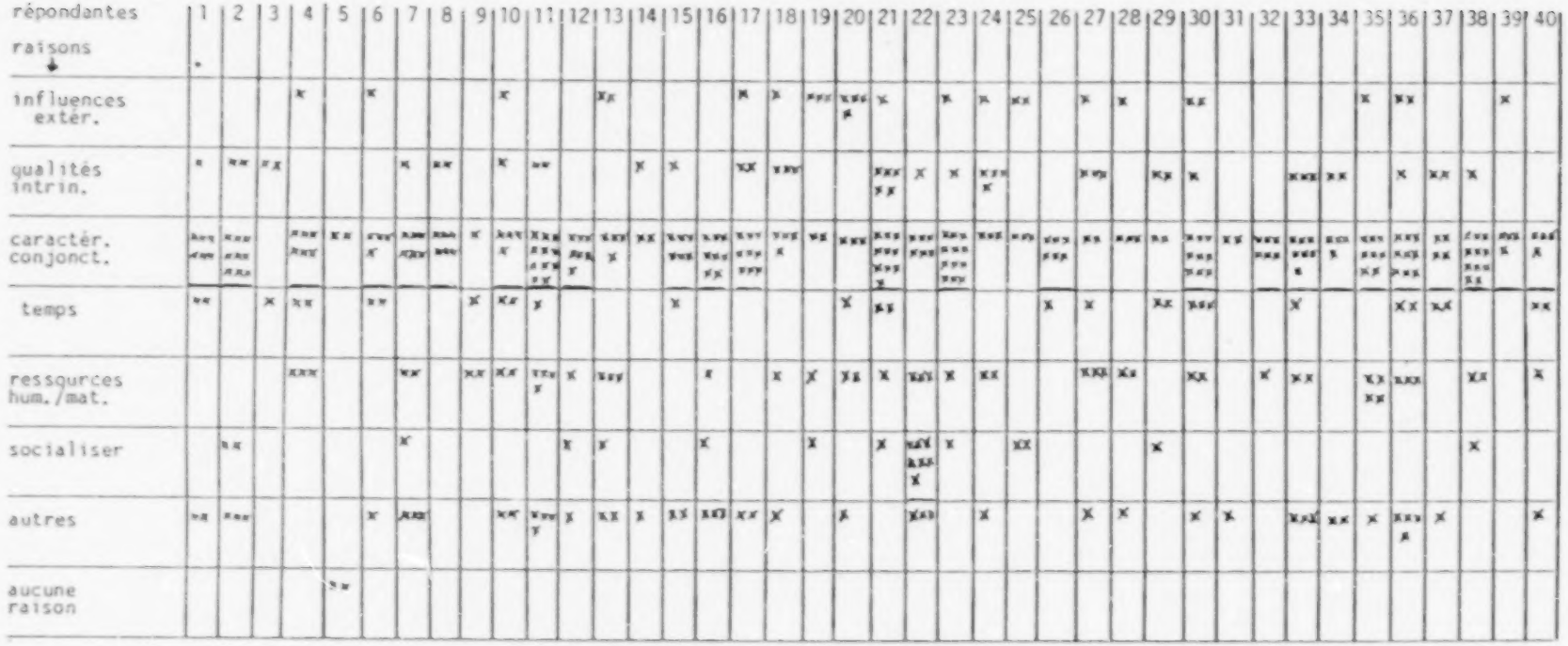
5.2.3 La structure des réponses des répondantes

Dans cette section, la structure des raisons évoquées par les répondantes est examinée pour savoir si celles-ci ont tendance à fournir le même type de réponse quelque soit le sous-mode d'apprentissage choisi. Une telle tendance pourrait signifier que le choix du sous-mode d'apprentissage est fonction de caractéristiques propres à chacune des répondantes ou encore qu'une catégorie particulière de raisons influence davantage certaines répondantes.

Le TABLEAU 11 illustre les catégories de raisons évoquées par chacune des répondantes, quel que soit le sous-mode d'apprentissage choisi.

TABLEAU 11

La structure des raisons évoquées par chacune des répondantes pour le choix des sous-modes d'apprentissage.


répondantes
raisons
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40
influences exter.
qualités intrin.
caractér. conjonct.
temps
ressources hum./mat.
socialiser
autres
aucune raison

L'examen du TABLEAU 11 permet de constater que 25 des 40 répondantes ont eu tendance à évoquer des raisons reliées à des caractéristiques conjoncturelles ou contextuelles comme "c'était le moyen approprié, le moyen était disponible, c'était le seul moyen qui se présentait" etc. Une autre a le plus souvent fait référence à un désir de socialiser. Il semble donc que 65% des répondantes ont une raison dominante, qui ressemble à une constante, pour choisir un sous-mode d'apprentissage. Les quatorze (35%) autres répondantes présentent un profil de réponses plus hétérogène ce qui laisse croire que plusieurs facteurs influencent leurs choix.

En résumé, dans un contexte où toutes les formes d'apprentissage ont été considérées (15 sous-modes), 31 raisons regroupées en sept catégories ont été évoquées spontanément pour expliquer le recours à ces sous-modes. Chacune de ces raisons a été évoquée dans des proportions variant de 0,7% à 12,2%. Lorsque les modes sont associés aux raisons évoquées pour leur choix, il semble que quel que soit le mode considéré, des caractéristiques conjoncturelles ou contextuelles ont le plus souvent amené les répondantes à le choisir. Enfin, l'examen de la structure des réponses de chacune des répondantes indique que 65% d'entre elles ont tendance à recourir davantage à une catégorie de réponse pour expliquer leur choix alors que les autres (35%) présentent un profil de réponses plus hétérogène.

5.3 Les raisons évoquées pour le choix des objets d'apprentissage

Les 186 projets éducatifs ont généré 477 énoncés de raisons. L'analyse de contenu a été effectuée suivant la procédure décrite au chapitre de la méthodologie (p. 31).

5.3.1 Les catégories de raisons évoquées

Les énoncés ont été regroupés en 16 catégories dont voici les définitions:

1) le désir de la connaissance: les énoncés expriment le désir

d'explorer, de chercher la connaissance (savoir, savoir-faire), de satisfaire sa curiosité, son intérêt pour un sujet (inspiré de Murray, 85);

2) le désir de faire connaître: les énoncés expriment le désir de démontrer, de relater, de donner de l'information, d'expliquer, interpréter, faire une communication (inspiré de Murray, 85);
3) le désir d'influencer: les énoncés expriment le désir de persuader des gens, ou encore, d'organiser le comportement d'un groupe;
4) le désir de satisfaire des besoins de croissance personnelle: les énoncés expriment le désir de cheminer au plan personnel, de s'identifier davantage en tant que personne;
5) le désir d'améliorer ma sociabilité: les énoncés expriment le désir d'améliorer les relations, les échanges, les communications avec les gens;
6) le désir d'affiliation: les énoncés expriment le désir de se faire des amis, de s'associer, de coopérer et de converser socialement avec les autres (inspiré de Murray, 86);
7) le désir de maîtriser une situation donnée: les énoncés expriment le désir d'être habile à affronter ou à se dégager d'une situation particulière.
8) le désir d'accomplir une action donnée: les énoncés expriment le désir d'agir, de réaliser un projet, de s'acquitter d'un devoir;
9) le désir d'être mieux préparé(e): les énoncés expriment le désir d'acquérir une préparation ou d'améliorer la préparation reçue;
10) le désir de me conformer à des influences extérieures: les énoncés expriment le désir de se soumettre, de s'accomoder, de répondre à des besoins, obligations, nécessités, influences du milieu (personnes ou situations);
11) le désir de satisfaire des besoins personnels: les énoncés expriment le désir de répondre à des besoins propres à la person-

ne, qui ne sont pas identifiés dans les catégories précédentes;

12) le désir de tirer profit de l'activité éducative: les énoncés expriment des notions d'utilité de l'objet d'apprentissage;

13) l'activité éducative est utilisée comme moyen pour atteindre un but: les énoncés expriment le fait que l'apprentissage n'est pas une fin mais un moyen;

14) pour des raisons circonstancielles: les énoncés expriment la notion que des circonstances particulières sont intervenues;

15) le désir d'évasion: les énoncés expriment le désir de distraction, de changement non spécifique;

16) autre: cette catégorie inclut les énoncés qui ne peuvent être classés dans les catégories identifiées.

Le TABLEAU 12 présente les fréquences et pourcentages des raisons évoquées pour le choix des objets d'apprentissage.

TABLEAU 12

Les raisons évoquées pour le choix des objets d'apprentissage.

catégories de raisons	fréquences (N = 477)		%
1. LE DESIR DE LA CONNAISSANCE		91	19
1.1 le sujet m'intéresse/me préoccupe	36		7,6
1.2 le désir d'acquérir/d'approfondir mes connaissances sur le sujet	18		3,8
1.3 le désir d'acquérir des habiletés	9		1,9
1.4 pour satisfaire ma curiosité	8		1,7
1.5 le désir d'apprendre pour apprendre	6		1,3
1.6 le désir de me tenir à jour	6		1,3
1.7 le désir de connaître/ faire des choses nouvelles	4		0,8
1.8 autres	4		0,8
2. LE DESIR DE FAIRE CONNAITRE		12	2,5
2.1 le désir de transmettre, de communiquer ces connaissances	10		2,1
2.2 le désir d'intéresser d'autres personnes	2		0,4
3. LE DESIR D'INFLUENCER		10	2,1
3.1 le désir d'influer sur le travail d'autres personnes	6		1,3
3.2 le désir d'influencer certaines gens	2		0,4
3.3 autre	2		0,4
4. LE DESIR DE SATISFAIRE DES BESOINS DE CROISSANCE PERSONNELLE		18	3,8
4.1 le désir d'accroître ma confiance en moi	8		1,7
4.2 le désir de progresser au plan pers.	5		1,1
4.3 le désir de mieux m'identifier comme personne/comme professionnelle	5		1,1
5. LE DESIR D'AMELIORER MA SOCIABILITE		11	2,3
5.1 le désir d'amél. mes transactions interpersonnelles	9		1,9
5.2 le désir d'amél. mon approche avec les gens	2		0,4

suite ... page suivante

TABLEAU 12 (suite)

catégories de raisons	fréquences (N = 477)		%
6. LE DESIR D'AFFILIATION		6	1,3
6.1 le désir de rencontrer les gens	6	1,3	
7. LE DESIR DE MAITRISER UNE SITUATION DONNEE		36	7,6
7.1 le désir de faire face à une situation particulière	10	2,1	
7.2 le désir de vaincre une difficulté	10	2,1	
7.3 le désir de surmonter une situation pénible	9	1,9	
7.4 le désir d'être plus efficace	4	0,8	
7.5 le désir d'éviter une situation non désirée	4	0,8	
8. LE DESIR D'ACCOMPLIR UNE ACTION DONNEE		51	10,7
8.1 le désir d'aider les gens	13	2,7	
8.2 le désir de remédier à une lacune au travail ou au plan personnel	13	2,7	
8.3 le désir de réaliser un projet	9	1,9	
8.4 le désir de collaborer à une action spécifique	7	1,5	
8.5 le désir d'économiser	5	1,1	
8.6 le désir d'offrir des soins individuels/ continus	4	0,8	
9. LE DESIR D'ETRE MIEUX PREPARE(E)		16	3,4
9.1 le désir d'améliorer mon enseignement	5	1,1	
9.2 le désir de me qualifier pour un autre emploi	4	0,8	
9.3 le désir de me préparer à une situation donnée	3	0,6	
9.4 autre	4	0,8	
10. LE DESIR DE ME CONFORMER A DES INFLUENCES EXTERIEURES		88	18,5
10.1 c'est relié/requis par mon travail (profess. ou autre)	29	6,1	
10.2 j'ai été influencé(e) par l'entourage ou par un fait	24	5,0	
10.3 le désir de répondre à une nécessité	22	4,6	

suite ... page suivante

TABLEAU 12 (suite)

Les raisons évoquées pour le choix des objets d'apprentissage.

catégories de raisons	fréquences (N = 477)		%
10.4 le désir de me conformer à une exigence formelle	9	1,9	
10.5 le désir de me conformer à l'évolution du milieu	4	0,8	
11.LE DESIR DE SATISFAIRE DES BESOINS PERSONNELS	40		8,4
11.1 le désir de concrétiser certaines valeurs personnelles	11	2,3	
11.2 le désir de répondre à certaines exigence d'un moi idéal	7	1,5	
11.3 le désir de faire un choix éclairé	5	1,1	
11.4 le désir de satisfaire un besoin de faire de l'exercice	4	0,8	
11.5 le désir de sécurité	3	0,6	
11.6 autre	10	2,1	
12 LE DESIR DE TIRER PROFIT DE L'ACTIVITE EDUCATIVE	14		2,9
12.1 connaître pour utiliser	7	1,5	
12.2 la possibilité d'utiliser les apprentissages	4	0,8	
12.3 le désir de profiter de ce qui était offert	3	0,6	
13.L'ACTIVITE EDUC. EST UTILISEE COMME MOYEN POUR ATTEINDRE UN BUT	16		3,4
13.1 c'est un moyen pour atteindre une autre fin	12	2,5	
13.2 c'était un moyen pour faire une expérience	4	0,8	
14 POUR DES RAISONS CIRCONSTANCIELLES	50		10,5
14.1 moi-même ou d'autres personnes connues étaient concernées	16	3,4	
14.2 c'est un domaine déjà connu	7	1,5	
14.3 c'est d'actualité	5	1,1	
14.4 j'avais du temps pour apprendre	4	0,8	
14.5 la situation se présente souvent	3	0,6	
14.6 autre	15	3,1	

suite ... page suivante

TABLEAU 12 (suite)

Les raisons évoquées pour le choix des objets d'apprentissage.

catégories de raisons	fréquences (N = 477)	%
15 LE DESIR D'EVASION	3	0,6
15.1 le désir d'un changement	2	0,4
15.2 le désir d'une évasion	1	0,2
16 AUTRE	15	3,1
16.1 j'aime ça (le domaine ou l'activité)	6	1,3
16.2 c'est humain	2	0,4
16.3 c'est une activité agréable	2	0,4
16.4 autre	5	1,1

Ce tableau indique que la catégorie de raisons qui a le plus souvent été évoquée pour le choix de l'objet d'apprentissage, est un désir de la connaissance; 19% (N = 91) des énoncés appartiennent à cette catégorie. Les autres catégories les plus importantes sont, par ordre décroissant:

2e rang: le désir de me conformer à des influences extérieures 18,5%;

3e rang: le désir d'accomplir une action donnée, 10,7%;

4e rang: des raisons circonstancielles, 10,5%;

5e rang: le désir de satisfaire des besoins personnels, 8,4%.

Un examen plus détaillé des sous-catégories permet de constater que la raison évoquée le plus souvent dans l'ensemble des énoncés est "le sujet m'intéresse/me préoccupe". Cette raison est l'expression d'un désir de connaissance. Les trois autres énoncés les plus fréquents sont l'expression d'un désir de se conformer à des influences extérieures: "c'était relié/requis par le travail", "j'ai été influencé(e) par l'entourage ou par un fait, le désir de répondre à une nécessité. Enfin, le cinquième énoncé le plus fréquent concerne le désir de la connaissance et s'exprime en ces termes "le désir d'acquérir/d'approfondir mes connaissances sur le

sujet". Ces cinq énoncés comptent pour un peu plus de 27% des raisons (N = 129) évoquées pour le choix de l'objet d'apprentissage.

5.3.2 Les raisons évoquées selon les objets d'apprentissage

Vu le petit nombre de projets éducatifs dans certaines catégories, les huit catégories d'objets d'apprentissage ont été regroupées en deux grandes catégories; on a les projets reliés au travail et ceux non reliés au travail.

Les objets d'apprentissage reliés au travail

TABLEAU 13

Les raisons évoquées pour le choix des objets d'apprentissage reliés au travail.

catégories de raisons	N	% énoncés (N = 236)
1. le désir de la connaissance	39	16,5%
2. le désir de faire connaître	11	4,7%
3. le désir d'influencer	8	3,4%
4. le désir de satisfaire des besoins de croissance personnelle	9	3,8%
5. le désir d'améliorer ma sociabilité	5	2,1%
6. le désir d'affiliation	2	0,8%
7. le désir de maîtriser une situation donnée	18	7,6%
8. le désir d'accomplir une action donnée	25	10,6%
9. le désir d'être mieux préparée	11	4,7%
10. le désir de me conformer à des influences ext.	62	26,3%
11. le désir de satisfaire des besoins personnels	8	3,4%
12. le désir de tirer profit de l'activité éduc.	8	3,4%
13. l'activité éduc. est utilisée comme moyen pour atteindre un but	5	2,1%
14. pour des raisons circonstancielles	22	9,3%
15. le désir d'évasion	0	0 %
16. autres raisons	3	1,3%

Le TABLEAU 13 présente les raisons évoquées pour le choix des objets d'apprentissage reliés au travail. Les données indiquent que le choix de projets reliés au travail est le plus souvent motivé par un désir de se conformer à des influences extérieures, qu'elles viennent des employeurs, des institutions d'enseignement, qu'elles découlent des fonctions ou tâches assumées par les répondantes ou enfin, qu'elles se soient exercées à travers la publicité ou la réputation qu'en ont faite des personnes de l'entourage des répondantes. Plus du quart des raisons évoquées pour les apprentissages reliés au travail appartiennent à cette catégorie de raisons.

Les autres catégories de raisons le plus fréquentes sont:

2e rang:	le désir de la connaissance	16,5%
3e rang:	le désir d'accomplir une action donnée	10,6%
4e rang:	pour des raisons circonstancielles	9,3%
5e rang:	le désir de maîtriser une situation donnée	7,6%

Les objets d'apprentissage non reliés au travail

Lorsque tous les autres types d'apprentissage sont regroupés, c'est-à-dire les apprentissages reliés aux hobbies et loisirs, à l'éducation générale, à la vie domestique et familiale, au développement personnel, à l'actualité et autres, on obtient les fréquences et les pourcentages qui apparaissent au TABLEAU 14.

TABLEAU 14

Les raison évoquées pour le choix
des objets d'apprentissage non reliés au travail.

catégories de raisons	N	% énoncés (N = 241)
1. le désir de la connaissance	52	21,6%
2. le désir de faire connaître	1	0,4%
3. le désir d'influencer	2	0,8%
4. le désir de satisfaire des besoins de croissance	9	3,7%
5. le désir d'améliorer ma sociabilité	6	2,5%
6. le désir d'affiliation	4	1,7%
7. le désir de maîtriser une situation donnée	18	7,5%
8. le désir d'accomplir une action donnée	26	10,8%
9. le désir d'être mieux préparée	5	2,1%
10. le désir de me conformer à des influences ext.	26	10,8%
11. le désir de satisfaire des besoins personnels	28	11,6%
12. le désir de tirer profit de l'activité éduc.	6	2,5%
13. l'activité éduc. est utilisée comme moyen pour atteindre un but	11	4,6%
14. pour des raisons circonstancielles	28	11,6%
15. le désir d'évasion	3	1,2%
16. autres raisons	16	6,6%

Dans ce tableau, on note que la catégorie de raisons la plus souvent évoquée pour motiver le choix des objets d'apprentissage non reliés au travail, est le désir de la connaissance; plus de 21% des énoncés appartiennent à cette catégorie. Il est à noter que le désir de connaissance occupait le 2e rang lorsqu'il s'agissait des apprentissages reliés au travail.

Les deux autres catégories les plus fréquentes sont: le désir de satisfaire des besoins personnels et des raisons reliées aux circonstances. Chacune de ces catégories compte 11,6% des énoncés. Suivent ensuite, de très près, le désir d'accomplir une

action donnée et le désir de se conformer à des influences extérieures. On constate que les influences extérieures interviennent beaucoup moins souvent dans les apprentissages non reliés au travail; elles sont passées du 1er au 4e rang.

5.3.3 La structure des réponses des répondantes

La structure des raisons évoquées par les répondantes est examinée pour savoir si une tendance à fournir le même type de réponse quelque soit l'objet d'apprentissage, peut être observée. Une telle tendance pourrait être interprétée comme étant fonction de caractéristiques propres à chaque répondante.

Le TABLEAU 15 présente les catégories de raisons évoquées par chacune des répondantes, quel qu'ait été l'objet d'apprentissage.

TABLEAU 15

La structure des raisons évoquées par chacune des répondantes pour le choix des objets d'apprentissage.

répondantes / raisons ↓	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
désir de connaiss.	xx xx	x	xx	xxx xx	xx x	xx x	x		xx	xxx xxx	xxx x	xx x	x	xx		xx x	xx	xx	x	xxx xx	xx x		xx x	xx x	xx		xx	x	xx	x	xxx x	x	xx	x	x	xxx	xxx x		xxx xx	x	
faire connaître			x								x		x				x		x		x		x											x			x	x		
désir influencer		x		x				x									x					x					x								x		xx		x		
besoins de croissance		x				x				xx	xx	xx			xx		x	x			xx													x	x				x	
améliorer sociabilité		xx						x				x									x		x			x			x										x	
désir d'affilia.																	xx												x					x			xx			
maîtriser situation		x				x					xx x	x	xx				x			x	x x		xx x	xx			x	x x				x x	xx	x	x x	x			
accomplir action		xx x		xx			xx		x		xx		xxx		x	x	xx x			xx x	xx xx								x	xx x		x	xx	xx	x	xxx xxx x			x	

TABLEAU 15 (suite)

La structure des raisons évoquées par chacune des répondantes pour le choix des objets d'apprentissage.

répondantes / raisons	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
être mieux préparée																																								
conformer à influences																																								
besoins personnels																																								
tirer profit																																								
moyen pour autre but																																								
raisons circonstanc.																																								
désir d'évasion																																								
autres raisons																																								

Le TABLEAU 15 permet de constater que 28 des 40 répondantes ont eu tendance à motiver leur choix d'un objet d'apprentissage en ayant plus souvent recours à une catégorie de raisons. Onze répondantes ont plus souvent fait référence à un désir de se conformer à des influences extérieures, neuf ont plus souvent motivé leur choix par un désir de connaissance, quatre ont évoqué plus souvent des raisons circonstancielles. Deux ont été plus souvent motivées par le désir d'accomplir une action donnée; enfin deux autres ont plus souvent évoqué le désir de maîtriser une situation donnée pour l'une et le désir de satisfaire des besoins personnels pour l'autre. Parmi ces 28 répondantes, 23 ont aussi démontré une certaine constante dans les raisons évoquées pour le choix des sous-modes d'apprentissage. On peut se demander ici, si l'hypothèse d'une orientation motivationnelle suggérée par Houle (1961; Solomon, 1964) n'aurait pas des fondements pour une partie des apprenants adultes.

En résumé, les répondantes ont évoqué 56 raisons différentes regroupées en 16 catégories, pour expliquer le choix des objets d'apprentissage. Chacune des raisons a été mentionnée dans des proportions variant de 0,2% à 7,6%. Les catégories de raisons le plus souvent mentionnées pour le choix de projets éducatifs sont:

projets reliés au travail	tous les autres projets
- le désir de se conformer à des influences extérieures, - le désir de la connaissance, - le désir d'accomplir une action donnée;	- le désir de la connaissance , - le désir de satisfaire des besoins personnels, - des raisons circonstancielles.

Enfin, l'examen de la structure des réponses de chacune des répondantes indique que 70% d'entre elles ont eu tendance à recourir davantage à une catégorie de raisons pour expliquer leur choix alors que les autres ont évoqué des raisons plus hétérogènes.

5.4 Les bénéfices anticipés

Les 186 projets éducatifs ont généré 400 énoncés. L'analyse de contenu telle que décrite au chapitre de la méthodologie (p.31) a été effectuée.

5.4.1 Les catégories de bénéfices anticipés

Huit répondantes ont indiqué, pour 9 projets, qu'elles n'avaient anticipé aucun bénéfice; il y a donc eu 391 énoncés de bénéfices. Ceux-ci ont été regroupés en 12 catégories qui ont été définies comme suit:

1) l'acquisition de connaissances: inclut les énoncés qui expriment comme bénéfice un éveil pour certaines connaissances ainsi que l'acquisition, l'approfondissement de savoirs et/ou de savoirs-faire;
2) une meilleure compréhension: inclut les énoncés qui expriment comme bénéfice une capacité de mieux saisir, de mieux discerner;
3) l'acquisition de moyens permettant l'action: inclut les énoncés qui expriment comme bénéfice l'acquisition d'outils et d'habiletés qui aident à agir, c'est-à-dire à produire, à accomplir des tâches données, à appliquer des connaissances;
4) le passage à l'action: inclut les énoncés qui expriment comme bénéfice des réalisations, des actions découlant directement des apprentissages;
5) un progrès au niveau du savoir-faire: inclut les énoncés qui expriment comme bénéfice le maintien ou l'amélioration d'habiletés au travail ou dans la vie personnelle, ou encore une compétence ou un rendement accru;
6) un progrès dans les relations avec les gens: inclut les énoncés qui expriment comme bénéfice une amélioration dans le fonctionnement interpersonnel en groupe ou autrement;
7) la croissance personnelle: inclut les énoncés qui expriment comme bénéfice certains aspects de développement de la personne;

8) la capacité de communiquer sur le sujet: inclut les énoncés qui expriment comme bénéfice une anticipation à transmettre les connaissances pour sensibiliser, intéresser, argumenter, enseigner, ou tout simplement pour en parler;

9) la satisfaction, la détente: inclut les énoncés qui expriment comme bénéfice l'anticipation d'un sentiment agréable tiré de la situation d'apprentissage ou des habiletés acquises;

10) un bénéfice économique: inclut les énoncés qui expriment comme bénéfice des économies monétaires résultant directement ou indirectement des apprentissages;

11) un bénéfice anticipé pour d'autres personnes: inclut les énoncés qui expriment que les bénéfices sont voulus pour d'autres personnes que l'apprenante;

12) autres bénéfices: inclut les énoncés qui ne peuvent être classés dans aucune des catégories identifiées.

Les fréquences et les pourcentages des énoncés de bénéfices anticipés exprimés par les répondantes apparaissent au TABLEAU 16 qui suit.

TABLEAU 16

Les bénéfices anticipés par la réalisation des projets éducatifs.

catégories de bénéfices	fréquences (N = 391)		%
1. L'ACQUISITION DE CONNAISSANCES	59		15.1
1.1 acquérir des connaissances spécifiques	17	4,3	
1.2 approfondir mes connais. dans le domaine	13	3,3	
1.3 acquérir des connais. et des habiletés	11	2,8	
1.4 acquérir des connais. (non spécifiées)	10	2,6	
1.5 me garder à jour dans le domaine	5	1,3	
1.6 susciter mon intérêt pour le sujet	3	0,8	
2. UNE MEILLEURE COMPREHENSION	22		5,6
2.1 comprendre les personnes (enfants/ clients/collègues)	7	1,8	
2.2 être capable d'un meilleur discernement	7	1,8	
2.3 mieux comprendre le sujet	4	1,0	
2.4 mieux comprendre une situation donnée	4	1,0	
3. L'ACQUISITION DE MOYENS PERMETTANT L'ACTION	80		20,5
3.1 être capable d'assumer une responsabilité ou une tâche donnée	26	6,7	
3.2 être capable d'utiliser/d'appliquer les connaissances acquises	14	3,6	
3.3 être capable de produire une chose donnée	12	3,1	
3.4 être en mesure de contribuer à l'amélioration d'une situation	8	2,0	
3.5 être capable de passer à l'action	5	1,3	
3.6 être capable d'utiliser une ressource particulière	4	1,0	
3.7 trouver des idées/des moyens pour agir	4	1,0	
3.8 posséder des outils de travail	4	1,0	
3.9 être capable d'assumer la qualité du service (au travail)	3	0,8	
4. LE PASSAGE A L'ACTION	24		6,1
4.1 changer d'emploi	9	2,3	
4.2 faire des choix basés sur des critères	8	2,0	
4.3 réaliser un projet/une idée	3	0,8	
4.4 me sortir d'une situation difficile	2	0,5	
4.5 mener à terme l'action entreprise	2	0,5	

suite ... page suivante

TABLEAU 16 (suite)

Les bénéfices anticipés par la réalisation des projets éducatifs.

catégories de bénéfices	fréquences (N = 391)		%
5. UN PROGRES AU NIVEAU DE MON SAVOIR-FAIRE	37		9,5
5.1 améliorer mon savoir-faire	19	4,9	
5.2 maintenir/améliorer une habileté	7	1,8	
5.3 être plus compétent(e) dans le domaine	6	1,5	
5.4 changer/améliorer mon approche (des personnes ou des situations)	5	1,3	
6. UN PROGRES DANS MES RELATIONS AVEC LES GENS	15		3,8
6.1 améliorer mes relations interpersonnelles	9	2,3	
6.2 équilibrer/approfondir ma vie de couple	4	1,0	
6.3 améliorer mon fonctionnement dans groupe	2	0,5	
7. MA CROISSANCE PERSONNELLE	32		8,2
7.1 avoir plus confiance en moi	13	3,3	
7.2 me découvrir en tant que personne	6	1,5	
7.3 être plus autonome au plan personnel ou professionnel	4	1,0	
7.4 autres	9	2,3	
8. CAPACITE DE COMMUNIQUER SUR LE SUJET	24		6,1
8.1 être capable de communiquer/de transmettre ces connaissances	16	4,1	
8.2 pouvoir intéresser d'autres personnes à la question	8	2,0	
9. MA SATISFACTION, MA DETENTE	32		8,2
9.1 tirer de la satisfaction (de l'activité elle-même, du savoir-faire acquis)	24	6,1	
9.2 jouir de mes moments de loisir	3	0,8	
9.3 me détendre	3	0,8	
9.4 me changer les idées	2	0,5	
10. UN BENEFICE ECONOMIQUE	12		3,1
10.1 économiser	6	1,5	
10.2 réussir financièrement	4	1,0	
10.3 autres	2	0,5	

suite ... page suivante

TABLEAU 16 (suite)

Les bénéfices anticipés par la réalisation des projets éducatifs.

catégories de bénéfices	fréquences (N = 391)		%
11. UN BENEFICE ANTICIPE POUR D'AUTRES	10		2.6
11.1 faire profiter d'autres personnes de mes connaissances	4	1.0	
11.2 améliorer l'apport de d'autres personnes	3	0.8	
11.3 la satisfaction de d'autres personnes	3	0.8	
12. AUTRES	44		11.3
12.1 me stimuler à apprendre/à agir	5	1.3	
12.2 tirer profit d'une situation donnée	4	1.0	
12.3 connaître d'autres personnes	4	1.0	
12.4 la sécurité pour moi/autres personnes	4	1.0	
12.5 tirer profit du contenu de l'apprentissage	3	0.8	
12.6 donner suite à un désir, à un intérêt	3	0.8	
12.7 être en mesure de répondre aux attentes d'une autorité	3	0.8	
12.8 relever un défi	3	0.8	
12.9 avoir plus de pouvoir	2	0.5	
12.10 autres	13	3.3	

L'analyse du TABLEAU 16 indique que les catégories de bénéfices les plus souvent anticipés par les répondantes sont, par ordre:

1er rang:	l'acquisition de moyens permettant l'action	20.5%
2e rang:	l'acquisition de connaissances	15.1%
3e rang:	un progrès au niveau du savoir-faire	9.5%
4e rang:	la croissance personnelle	8.2%
	la satisfaction, la détente	8.2%

De plus, le tableau indique que les énoncés de bénéfices les plus fréquents sont: être capable d'assumer une responsabilité ou une tâche donnée, tirer de la satisfaction de l'activité elle-même/du savoir-faire acquis, améliorer son savoir-faire, acquérir des connaissances spécifiques et être capable de communiquer/de transmettre ces connaissances.

5.4.2 Comparaison entre bénéfices anticipés et raisons évoquées

Les bénéfices anticipés comme forme d'expression d'une motivation à apprendre, sont-ils différents des raisons évoquées pour le choix d'un sous-mode ou d'un objet d'apprentissage?

Une analyse de contenu des TABLEAU 7 et 16 indique que les catégories et leurs énoncés de raisons évoquées pour le choix des sous-modes diffèrent entièrement des bénéfices anticipés à l'exception d'un énoncé qui concerne le goût d'apprendre (7.2). Cette constatation permet d'affirmer que la motivation exprimée par les raisons reliées aux sous-modes d'apprentissage est d'une nature autre que celle exprimée par les bénéfices anticipés.

Par ailleurs le contenu des TABLEAUX 12 et 16 démontre plusieurs similarités qui sont mises en évidence ci-après.

raisons/objets d'apprentissage	bénéfices anticipés
1) désir de la connaissance	1) acquisition de connaissances
2) désir de faire connaître	2) une meilleure compréhension
3) désir d'influencer	8) capacité de communiquer sur le sujet
4) satisfaire des besoins de croissance personnelle	7) ma croissance personnelle
5) améliorer ma sociabilité	6) progrès dans rel. avec gens
6) désir d'affiliation	3) acquisition de moyens permettant l'action
7) maîtriser une situation	4) passage à l'action
8) accomplir une action donnée	5) progrès au niveau du savoir-faire
9) être mieux préparé(e)	9) ma satisfaction, ma détente
10) me conformer à influences ext.	10) bénéfice économique
11) satisfaire des besoins person.	11) bénéfice pour autres person.
12) tirer profit de l'activité	
13) moyen pour atteindre un but	
14) raisons circonstancielles	
14) désir d'évasion	

Huit des onze catégories de bénéfices anticipés ont aussi été exprimées comme raisons pour le choix des objets d'apprentissage. Par contre trois catégories de bénéfices diffèrent des raisons évoquées. Dans la confection d'une liste de raisons susceptibles d'exprimer la motivation à apprendre sur un sujet donné, ces catégories de bénéfices devraient être retenues.

Bref, l'analyse de contenu a permis d'identifier 56 énoncés de bénéfices regroupés en 12 catégories. Chacun des énoncés a été mentionné dans des proportions variant de 0,5 à 6,7%. Les résultats indiquent notamment que les apprenantes ont été stimulées à mener des projets éducatifs, pour une grande part, par la perspective d'utiliser les connaissances acquises et qu'elles ont voulu le plus souvent, se donner des moyens permettant l'action. C'est là un phénomène souvent observé en éducation des adultes et que cette recherche confirme. On constate aussi, que si les raisons évoquées pour le choix des sous-modes, à l'exception d'une, diffèrent totalement des bénéfices anticipés, il n'en est pas de même des raisons évoquées pour le choix des objets d'apprentissage qui présentent certaines similarités avec les bénéfices anticipés.

5.5 Similarités entre les raisons évoquées et les énoncés de l'échelle motivationnelle EPS

Quelques-une des questions qui ont présidé à l'élaboration de cette recherche étaient: existe-t-il des similarités entre les raisons proposées dans l'échelle motivationnelle EPS et les typologies obtenues par la présente étude ? Existe-t-il des catégories de raisons qui n'apparaissent pas dans l'échelle motivationnelle ?

En d'autres termes, le fait de distinguer entre raisons pour le choix d'un sous-mode d'apprentissage, pour le choix d'un objet d'apprentissage et bénéfices anticipés, permet-il d'obtenir une gamme plus large et différente de raisons que celles proposées par l'échelle motivationnelle EPS? C'est ce qui est exploré dans cette section.

La revue des écrits a révélé que trois échelles surtout

ont été utilisées par les chercheurs: CLOI (Sheffield), EPS (Boshier) et REP (Burgess). L'examen des recherches faites au moyen de l'une ou l'autre de ces échelles indique que l'échelle EPS, plus récente, est celle qui a été utilisée le plus souvent au cours des dernières années. Voilà pourquoi le parallèle est établi avec cette échelle.

Comme les échelles motivationnelles ont généralement été utilisées pour identifier les motifs de participation à des activités éducatives offertes par les institutions d'enseignement ou par les organismes du milieu, seules les raisons évoquées en regard des projets éducatifs du mode FORMEL et de deux sous-modes NON-FORMELS (projets structurés par une institution, structurés par un organisme) seront considérées. L'ANNEXE B présente en parallèle les raisons évoquées et les énoncés de l'EPS.

La première constatation concerne les énoncés de l'échelle EPS. Quarante-cinq pourcent (21 énoncés) des 47 énoncés de l'échelle ont été évoquées, parfois presque textuellement, par les répondantes de cette étude. Par ailleurs 27 énoncés (55%) ne semblent pas refléter les raisons évoquées par les sujets interviewés.

Pour ce qui est des raisons exprimées par le groupe, 48 énoncés n'apparaissent pas dans l'échelle EPS. Un certain nombre d'énoncés sont spécifiques aux personnes interrogées, comme par exemple, "améliorer mon enseignement" ou "le désir d'offrir des soins individualisés/continus". Plusieurs (13 énoncés) réfèrent aux sous-modes d'apprentissage utilisés et trois aux bénéfices anticipés (9,10,11 page 65).

Ces constatations ne surprennent pas. Il est important de se rappeler que les échelles dites motivationnelles ont été développées pour confirmer ou infirmer l'hypothèse de Houle relative à une typologie d'apprenants adultes. Les chercheurs, en identifiant les énoncés de raisons des échelles, avaient en tête les trois types d'apprenants: celui qui est orienté vers la connaissance,

celui qui est orienté vers l'activité et celui qui est orienté vers un but. Cette orientation de la recherche peut avoir eu comme résultat d'éliminer certains énoncés qui ne cadraient pas avec la typologie de Houle.

CHAPITRE VI

RESUME DE LA PREMIERE PARTIE ET COMMENTAIRES

Ce chapitre résume les résultats obtenus dans la première partie de ce rapport et présente quelques commentaires.

Les raisons évoquées pour le choix des modes et sous-modes d'apprentissage, les raisons évoquées pour le choix des objets d'apprentissage et les bénéfices anticipés sont les données qui ont été analysées dans un premier temps. Puis, les similarités et les différences entre les raisons identifiées dans cette recherche et les énoncés de l'échelle EPS ont été mises en lumière.

Les résultats concernant les raisons évoquées pour le choix des modes et sous-modes d'apprentissage indiquent que dans le contexte où toutes les formes d'apprentissage ont été considérées (15 sous-modes), 31 raisons regroupées en sept catégories ont été évoquées pour expliquer le recours aux différents sous-modes. Chacune de ces raisons a été évoquée dans des proportions variant de 0,7% à 12.2%. Les cinq raisons les plus souvent évoquées sont: "c'était le moyen approprié, requis pour le type d'apprentissage", "le moyen se présentait, était disponible", "c'était le seul moyen qui se présentait", "c'était le moyen habituel" et "c'était un moyen accessible". Lorsque les modes sont associés aux raisons, il semble que quel que soit le mode considéré, des caractéristiques conjoncturelles ou contextuelles ont le plus souvent amené les répondantes à le choisir. Enfin, l'examen de la structure des réponses de chacune des répondantes indique que 65% d'entre elles ont eu tendance à recourir davantage à une catégorie de réponses pour expliquer leur choix alors que les autres (35%) présentent un profil de réponses plus hétérogène.

Les résultats concernant les raisons évoquées pour le

choix des objets d'apprentissage révèlent que 56 raisons différentes regroupées en 16 catégories ont été évoquées. Chacune des raisons a été mentionnée dans des proportions variant de 0,2% à 7,6%. Les cinq raisons les plus souvent évoquées ont été: "le sujet m'intéresse/me préoccupe", "c'était relié/requis par le travail", "j'ai été influencé(e) par l'entourage ou par un fait", "le désir de répondre à une nécessité" et "le désir d'acquérir/d'approfondir mes connaissances sur le sujet". Lorsque l'on tient compte des catégories d'objets d'apprentissage, d'une part les projets reliés au travail et d'autre part les autres projets, "le désir de la connaissance" apparaît comme une des trois catégories de raisons dans chacun des deux groupes de projets. Enfin, l'examen de la structure des réponses de chacune des répondantes indique que 70% d'entre elles ont eu tendance à recourir davantage à une catégorie de raisons pour expliquer leur choix alors que les autres ont évoqué des catégories plus hétérogènes.

Quant aux bénéfices anticipés, 56 énoncés ont été regroupés en 12 catégories. Chacun des énoncés a été mentionné dans des proportions variant de 0,5 à 6,7%. La perspective d'acquérir des moyens permettant l'action, d'acquérir des connaissances et d'améliorer son savoir-faire sont les catégories de bénéfices les plus souvent anticipées.

L'examen des typologies de raisons indique que les raisons évoquées pour le choix des sous-modes, à l'exception d'une, diffèrent totalement des bénéfices anticipés; toutefois, il n'en est pas de même des raisons évoquées pour le choix des objets d'apprentissage qui présentent de nombreuses similarités avec les bénéfices anticipés.

Pour compléter cette première partie de l'étude, les énoncés de l'échelle EPS ont été mis en parallèle avec les énoncés de raison recueillis pour le mode FORMEL et deux sous-modes NON FORMELS qui représentent les modes d'apprentissage généralement investigués au moyen des échelles motivationnelles. L'analyse de

ces données indique que moins de la moitié des énoncés de l'échelle EPS ont été exprimés par les répondantes et 48 énoncés, dont certains sont tout à fait propres aux personnes interviewées, n'apparaissent pas dans l'échelle EPS .

COMMENTAIRES

Un premier point qu'il importe de soulever concerne le choix des modes d'apprentissage. Les résultats confirment une réalité déjà connue, à l'effet que l'accessibilité et la disponibilité de l'activité éducative sont deux caractéristiques qui favorisent la participation quel que soit le mode utilisé. La disponibilité des ressources humaines/matérielles est une autre caractéristique importante. On comprend donc que toute mesure qui vise une plus grande disponibilité et accessibilité des programmes et des ressources tant humaines que matérielles, a de meilleures chances de susciter la participation.

Une autre caractéristique importante est le jugement que portent les apprenants sur le mode d'apprentissage qu'ils utilisent à savoir: "le moyen est approprié ou requis par le type d'apprentissage". Ceci indique que différentes façons d'apprendre se présentent à l'esprit des apprenants et c'est parce que le sous-mode leur semble approprié qu'ils le choisissent. Ceci suggère que les éducateurs d'adultes et les promoteurs d'activités éducatives auraient avantage à développer une variété de sous-modes d'apprentissage et à démontrer en quoi chacun est plus approprié pour certains types d'apprentissage.

Quant aux raisons qui ont amené les répondantes à choisir les objets d'apprentissage, on a vu que dans l'ensemble, le désir de se conformer à des influences extérieures suit de très près le désir de la connaissance; toutefois lorsqu'il s'agit du travail, ce sont les influences extérieures qui dominent. Ces résultats confirment l'influence que peut avoir l'environnement social ou de travail sur le choix des sujets qui intéressent l'adulte. Il y a

là une source importante de stimulation à apprendre. Les promoteurs d'activités éducatives pour les adultes ont donc avantage à explorer l'environnement spécifique des clientèles qu'ils desservent et les valeurs et influences qui s'y exercent pour y découvrir des thèmes susceptibles d'intéresser celles-ci.

Dans certains milieux on semble croire que les employés ne ressentent pas la pression pour apprendre qu'exercent sur eux les exigences du travail; les réponses obtenues dans la présente étude indiquent clairement que cette influence est ressentie. Dans les situations où les employés ne semblent pas stimulés, motivés à apprendre, il faudrait explorer les perceptions qu'ont les employés de leur travail et des moyens qu'ils se donnent pour s'adapter au progrès. Il est possible que la motivation à apprendre ne soit pas en cause.

Concernant l'étude des bénéfices anticipés, l'examen des résultats a indiqué que la plupart des catégories d'énoncés de bénéfices étaient similaires à plusieurs catégories de raisons évoquées pour le choix d'objets d'apprentissage, mais que la recherche des raisons évoquées avaient suscité une plus grande variété d'énoncés. En conséquence, il est suggéré, pour des études subséquentes, d'utiliser les raisons /objets d'apprentissage plutôt que les bénéfices anticipés qui n'ont apporté que peu d'éléments nouveaux.

L'examen de la structure des réponses des répondantes a mis en évidence une tendance de la part de certaines répondantes à recourir plus souvent à une catégorie de réponses pour expliquer leur choix. Ceci rappelle l'hypothèse des orientations à apprendre soulevée par Houle. A ce moment-ci, il semble qu'il serait opportun de poursuivre les recherches pour confirmer ou infirmer cette hypothèse; à l'origine, les recherches sur les échelles motivationnelles avaient cet objectif en vue. Nous sommes d'avis qu'on ne pourra vérifier l'hypothèse de Houle que si on tient compte de tous les apprentissages quel que soit le mode d'apprendre. L'échelle

motivationnelle devra pour cela inclure des énoncés de raisons relatifs aux sous-modes d'apprentissage et être administrées successivement aux mêmes personnes dans des situations variées (modes et objets) d'apprentissage.

Le dernier commentaire porte sur le contenu de l'échelle EPS. A la lumière des diverses typologies développées dans cette étude, on constate que la gamme de raisons évoquées par les répondantes n'est que partiellement reflétée dans l'échelle EPS. Pour que l'instrument deviennent véritablement un outils de mesure de la motivation à <u>apprendre</u>, et non uniquement de la motivation à participer à des activités éducatives organisées par les institutions d'enseignement et certains organismes, il nous semble qu'il faudrait y introduire des énoncés qui représentent les diverses catégories de raisons évoquées pour le choix tant des sous-modes que des objets d'apprentissage, sans oublier les trois énoncés de bénéfices anticipés non présents dans les énoncés de raisons. Une fois qu'on aura développé cet instrument bien adapté à toutes les formes d'apprentissage, on pourra poursuivre les recherches sur les orientations à apprendre. Plus tard, il sera intéressant de suivre l'évolution des énoncés, car croyons-nous, certaines raisons évoquées re-flètent certaines réalités des années '80 qui sont susceptibles de se modifier avec le temps, certaines raisons disparaîtront pour faire place à d'autres raisons actuellement insoupçonnées.

C'est sur cette perspective d'avenir que se termine la première partie de cette étude.

PARTIE II

LA MOTIVATION DES APPRENANTS ADULTES
ANALYSEE A PARTIR DE LA THEORIE DE LA CAUSALITE PERSONNELLE

PARTIE II

LA MOTIVATION DES APPRENANTS ADULTES ANALYSEE A PARTIR DE LA THEORIE DE LA CAUSALITE PERSONNELLE.

La deuxième partie de ce rapport a comme objectifs spécifiques d'examiner, à la lumière de la théorie de la causalité personnelle, les raisons évoquées et les bénéfices anticipés pour voir s'il est possible d'y identifier un "locus de causalité"; dans l'affirmative, d'examiner les variations du locus de causalité selon les modes et les objets d'apprentissage, et le profil global du locus de causalité chez une même personne. L'analyse permettra possiblement de proposer des éléments d'une théorie de la motivation des adultes à apprendre.

Le chapitre VII traite de la théorie de la causalité personnelle et des définitions de concepts qu'elle a inspirées. Au chapitre suivant la méthodologie pour l'analyse des données est décrite et enfin, les résultats sont présentés. Le rapport se termine par un résumé de cette deuxième partie suivi d'une discussion et de suggestions pour des recherches subséquentes.

CHAPITRE VII

CONTEXTE THEORIQUE

Ce chapitre est constitué de deux sections. La première présente la théorie de la causalité personnelle dans le cadre général de la théorie de l'attribution. La deuxième section décrit le cadre conceptuel de cette partie de l'étude.

7.1 La théorie de la causalité personnelle

La théorie de la causalité personnelle a comme origine la théorie de l'attribution développée par Heider. Dans un premier temps les fondements de cette dernière théorie sont brièvement décrits, après quoi on aborde la théorie de la causalité personnelle.

THEORIE DE L'ATTRIBUTION DE HEIDER

Les thèmes de la théorie de l'attribution tournent autour des notions de causalité phénoménale et de psychologie naive.

La "causalité phénoménale" réfère à l'impression subjective qu'ont les individus qu'il existe un lien entre deux ou plusieurs objets ou événements. Heider note que l'être humain cherche à connaître les sources de ses expériences, non pas seulement par curiosité intellectuelle, mais beaucoup parce que ces attributions lui permettent de comprendre son monde, de prédire, de contrôler les événements dans lesquels il évolue. Ainsi, les individus cherchent des liens de causalité lorsqu'ils sont en contact avec leurs semblables et, constate Heider, certaines personnes ont tendance à attribuer les comportements à des causes extérieures alors que d'autres les attribuent à la personne-même. L'homme de la rue fait donc une distinction fondamentale entre causalité personnelle et causalité impersonnelle.

La notion de "psychologie naive" évoque l'argument de Heider à savoir que les explications et les interprétations qui émanent du sens commun de l'homme-de-la-rue sont des sujets d'étude tout à fait justifiés et mêmes essentiels. La psychologie scientifique admet facilement que les individus modèlent leurs comportements en fonction de leur interprétation des événements; cependant la conception de la psychologie naive que propose Heider, implique plus que cela. Elle assume que les interprétations des individus s'appuient sur leur perception de la causalité personnelle ou impersonnelle et que cette perception est de première importance car elle détermine la compréhension et la réaction qu'ont ces individus en relation avec leur environnement (Heider, 16). La différence dans la perception de la causalité produit des disparités dans l'expérience affective de la personne, dans ses attentes futures et dans ses comportements. Par exemple, la différence est importante entre croire que l'on a réussi un examen difficile parce que l'on a travaillé ou parce que la chance s'est manifestée. C'est ce que la personne croit qui est important, c'est cela qui influence directement ses réactions (Heider, 173). Ce sont les attributions qui intéressent la psychologie naive et surtout les conséquences de ces attributions.

L'étude de la causalité perçue est identifiée par les termes "théorie de l'attribution", où l'attribution réfère à la perception ou inférence de causes. La théorie de l'attribution à laquelle Heider a donné naissance a été adoptée par de nombreux chercheurs intéressés au phénomène de la motivation chez les humains, et aux conséquences de l'attribution intrinsèque ou extrinsèque. Kelley et Michela rapportent qu'au delà de 900 recherches ont été effectuées sur le sujet depuis 10 ans (Kelley et Michela, 458).

LA THEORIE DE LA CAUSALITE PERSONNELLE DE deCHARMS

DeCharms, s'inspirant de la théorie de Heider, a développé

le concept de la causalité personnelle.

Chaque humain persiste à croire qu'il est "cause de" et cette croyance affecte son comportement. Selon deCharms, on ne peut démontrer de façon empirique d'où vient le sens, la signification de "cause". On peut croire qu'il vient d'une source de connaissance qui est disponible à toute personne, "la connaissance personnelle" décrite par Polanyi, connaissance qui lui vient d'une source privée constituée de ses propres sentiments et comportements. La causalité personnelle est un type de la "connaissance personnelle" (deCharms, 5). Il y a causalité personnelle lorsque la personne initie un comportement avec l'intention de produire un changement dans son environnement. La causalité personnelle implique un acte intentionnel et seules les sources d'action attribuées à la personne (intrinsèques) peuvent être considérée comme intentionnelles. (deCharms, 1968 d'après Heider, 100).

Pour illustrer la causalité personnelle, deCharms décrit les deux états personnels à la base de sa théorie et qu'il appelle ORIGINE et PION. La personne ORIGINE perçoit ses comportements comme étant déterminés par ses propres choix; elle a le sentiment de contrôler sa vie, elle prend la responsabilité de ses actes parce qu'ils procèdent de son libre arbitre et elle en assume les conséquences. Comme la personne ORIGINE a l'impression de diriger sa vie, elle prend le temps de considérer les alternatives avant de faire son choix. La personne ORIGINE a une motivation intérieure ou intrinsèque, elle a le sentiment d'être la cause de ses agirs, c'est la perception de la causalité personnelle.

La personne PION a plutôt l'impression d'être poussée à agir par des forces extérieures qu'elle ne contrôle pas, par conséquent, les résultats de ses actes, qu'il s'agisse de ses succès ou de ses échecs, ne lui appartiennent pas; elle ne peut en être fière ou s'en sentir responsable. Comme la personne PION n'a pas l'impression de diriger sa vie, elle la vit passivement dans l'attente de quelqu'événement qui viendra en changer le cours. La personne

PION a une motivation à agir extérieure à elle-même: elle est dirigée par une causalité impersonnelle (deCharms, 1968).

Deux facteurs déterminent la façon dont chaque personne perçoit la causalité de ses actions: les prédispositions personnelles et la nature de la situation. DeCharms souligne que certaines personnes ont tendance à se percevoir le plus souvent comme ORIGINES alors que d'autres ont tendance à se voir comme PIONS. Certaines situations particulières peuvent inspirer le sentiment d'être PION par exemple, lorsque les gens sont forcés de se comporter d'une façon déterminée par des circonstances extérieures (comportement PION); d'autres situations peuvent susciter un sentiment d'être ORIGINE, par exemple, quand les gens ont la liberté de choisir entre différentes options. Enfin personne, soutient deCharms, n'est continuellement ORIGINE et il est probablement impossible de vivre toujours en PION. (deCharms, 1968, 273-4, 328; 1977, 296).

7.2 Le cadre conceptuel

La tâche consiste à développer à partir d'une théorie motivationnelle reconnue, en l'occurence la théorie de la causalité personnelle, un cadre conceptuel qui permette l'analyse des données produites par "l'homme/la femme de la rue".

Apprendre est un comportement volontaire. Les adultes généralement choisissent les actions dans lesqueles ils s'engagent. Ils font ces choix parce qu'ils croient que les actions choisies vont les mener aux résultats désirés. Puisque les adultes font des choix sur le comment (mode) et le quoi (objet d'apprentissage), on peut croire que leurs pensées, leurs perceptions sont d'importants facteurs de causalité de leurs comportements. Plusieurs actions sont motivées par de nombreux facteurs. Les gens ont accès et comprennent pourquoi ils agissent. Cette information révèle une forme de motivation qui est désignée sous les termes locus de causalité.

Les raisons évoquées pour expliquer le choix des objets et des modes d'apprentissage de même que les bénéfices anticipés sont

l'expression d'une connaissance privée, personnelle et sont considérés comme l'expression subjective de certains éléments de la motivation à apprendre. Les termes utilisés sont ceux de "la femme de la rue" qui, exprimant sa perception, s'attribue une intention d'apprendre et des raisons conscientes de ses activités éducatives.

Dans le contexte d'une théorie de la motivation, les raisons et les bénéfices anticipés constituent un premier niveau d'explication, de conceptualisation.

Les raisons évoquées et les bénéfices anticipés sont nombreux, leur catégorisation est nécessaire. Deux des principales dimensions de la théorie de la causalité personnelle sont retenues pour catégoriser les données: l'intentionnalité et le locus de causalité. Ces dimensions sont considérées comme un deuxième niveau d'explication, de conceptualisation, "elles sont des concepts utilisés par les théoriciens de l'attribution pour organiser les concepts causals de l'homme de la rue" (Weiner, 1980, 347).

L'INTENTIONNALITE

La notion d'intentionnalité est la première dimension qui a été retenue, "elle est le facteur le plus critique dans la causalité personnelle" (Deci, 243). Pour respecter un principe de base de l'attribution, l'intentionnalité a été définie comme étant l'expression par la personne elle-même de son intention d'apprendre, c'est-à-dire que le résultat projeté, désiré est d'acquérir des connaissances/des habiletés. Cette définition s'est inspirée de Irwin et diffère de celle de deCharms pour qui l'intentionnalité est l'expérience d'une causalité personnelle.

L'intentionnalité est identifiée directement de deux façons. D'abord, pour chaque activité éducative, la répondante doit dire dans quelle proportion son intention est d'acquérir ou d'améliorer des connaissances et des habiletés, de se procurer une détente ou de satisfaire sa curiosité. La raison qui obtient plus de 50% est considérée comme dominante; seule l'activité éducative

qui est axée sur l'acquisition de connaissances et/ou d'habiletes dans une proportion de plus de la moitié (+ 50%) est retenue comme "projet éducatif" (voir p.19).

Les pré-tests ayant démontré qu'apprendre n'est pas toujours, chez l'adulte, une intention première mais que cette action est parfois accompagnée d'une autre intention que la répondante juge première (voir Blais, 1983,117) il est convenu de distinguer entre l'intentionnalité première et seconde. L'intention première est définie: l'expression par la répondante que son intention première était d'apprendre. L'intention seconde est l'expression par la répondante qu'une autre intention accompagnait et précédait l'intention d'apprendre.

LE LOCUS DE CAUSALITE

Le locus de causalité est la deuxième dimension retenue pour organiser les données recueillies. Il est inféré à partir des énoncés des personnes interrogées.

Le pré-test proposait deux catégories pour organiser les modes et les objets d'apprentissage, et les bénéfices anticipés, soit la causalité personnelle et la causalité non personnelle. Les résultats ont permis d'identifier deux autres catégories: la causalité mixte et une catégorie autre. De plus, il s'est avéré impossible d'utiliser la dimension "locus de causalité" pour organiser les énoncés de bénéfices anticipés. Cette partie de la recherche a donc été abandonnée.

Définition des catégories du locus de causalité lorsqu'il s'agit du choix des objets d'apprentissage

CATEGORIE I - LA CAUSALITE PERSONNELLE:

Le locus (ou lieu) de causalité est personnel lorsque:

a) dans l'énoncé de raison, la personne attribue son intérêt, son comportement à elle-même, c'est elle qui a cherché à savoir sur le sujet

ou encore

b) l'énoncé de raison est formulé de sorte qu'on peut lui attribuer l'origine de son comportement.

CATEGORIE II - LA CAUSALITE NON PERSONNELLE

Le locus (ou lieu) de causalité est non personnel lorsque:

a) dans l'énoncé de raison la personne attribue son intérêt, son comportement d'apprentissage à un facteur extérieur auquel elle réagit

ou encore

b) l'énoncé de raison est formulé de sorte qu'on peut croire que le sujet a été imposé par une personne, un événement ou par une situation, qui exerce une pression.

CATEGORIE III - LA CAUSALITE MIXTE

Le locus (ou lieu) de causalité est dit mixte lorsque dans l'énoncé de raison, la personne attribue son intérêt, son comportement d'apprentissage à la fois à elle-même et à un facteur extérieur.

CATEGORIE IV - AUTRE

Est classée dans cette catégorie, la raison qui est énoncée de telle sorte qu'on ne peut dire si la personne s'attribue l'intérêt ou le comportement ou si elle l'attribue à un facteur extérieur.

Définition des catégories du locus de causalité lorsqu'il s'agit du choix des sous-modes d'apprentissage

CATEGORIE I - LA CAUSALITE PERSONNELLE

Le locus (ou lieu) de causalité est personnel lorsque:

a) l'énoncé de raison indique que le sous-mode d'apprentissage a été choisi librement, il a été recherché par la personne, celle-ci est à l'origine de ce choix

ou encore

b) l'énoncé est formulé de telle sorte qu'on peut attribuer ce choix à la personne elle-même.

CATEGORIE II - LA CAUSALITE NON PERSONNELLE

Le locus (ou lieu) de causalité est non personnel lorsque:

a) l'énoncé de raison indique que le sous-mode d'apprentissage s'est imposé de lui-même ou encore qu'il a été imposé par une personne, un événement, une situation

ou encore

b) l'énoncé est formulé de telle sorte qu'on peut attribuer l'utilisation du sous-mode à un facteur extérieur.

CATEGORIE III - LA CAUSALITE MIXTE

Le locus (ou lieu) de causalité est dit mixte lorsque dans l'énoncé de raison, la personne attribue son choix d'un sous-mode d'apprentissage à la fois à elle-même et à un facteur extérieur.

CATEGORIE IV - AUTRE

Est classée dans cette catégorie, la raison qui est énoncée de telle sorte quon ne peut dire si la personne s'attribue le choix du sous-mode d'apprentissage ou si elle l'attribue à un facteur extérieur.

Voilà les concepts tirés de la théorie de la causalité personnelle qui vont organiser les raisons évoquées pour le choix des sous-modes et des objets d'apprentissage.

CHAPITRE VIII

PROCEDURE D'ANALYSE DES DONNEES

Il est peut-être utile de rappeler que ce sont les données recueillies pour 186 projets éducatifs qui ont été utilisées pour cette partie de l'étude. Pour chacun des projets, on avait demandé aux répondantes d'identifier:

- un maximum de 5 énoncés de raison pour expliquer le choix de l'objet d'apprentissage,
- un maximum de 5 énoncés de raison pour expliquer le choix du sous-mode d'apprentissage.

Tous ces énoncés ont été soumis à une analyse de contenu. Dans un premier temps, ils ont été catégorisés par l'auteure. Dans un deuxième temps, le travail de catégorisation a été soumis à l'appréciation successive de cinq juges*, finissant(e)s au baccalauréat en psychologie; un consensus à 80% était requis.

Chaque fois qu'un juge considérait qu'un énoncé n'appartenait pas à une catégorie donnée, il devait dire dans quelle catégorie il placerait l'énoncé. Ceci était fait dans l'espoir que les juges, sans se consulter, arriveraient à une consensus. La réalité a été tout autre. Il y a eu 8 énoncés concernant le choix des objets d'apprentissage et 24 énoncés concernant le choix des sous-modes d'apprentissage qui n'ont pas fait de consensus.

Pour traiter ces derniers énoncés, la procédure suivante a été suivie. On a réuni les cinq juges qui ont travaillé successivement avec chacun des groupes d'énoncés: raisons/objets d'apprentis-

---

* Les consignes remises aux juges sont insérées à l'appendice A

sage, raisons/sous-modes d'apprentissage, et de la façon suivante:

- lecture individuelle des définitions des catégories d'énoncés,
- lecture de l'énoncé,
- choix de la catégorie par vote secret,
- recueil des votes;
- en l'absence d'accord à 80%:

  chaque juge a été invité à nommer la catégorie de son choix et à s'expliquer brièvement;

  après quoi chacun a eu à se prononcer de nouveau par écrit.

Le calcul des fréquences et des pourcentages des différentes catégories du locus de causalité a été fait; les profils des répondantes sur la dimension locus de causalité ont été constitués.

CHAPITRE IX

LES RESULTATS

Les résultats sont présentés dans l'ordre suivant: analyse des raisons évoquées pour le choix des objets d'apprentissage puis pour le choix des modes et sous-modes d'apprentissage en termes de locus de causalité et de l'intentionnalité.

9.1 Expression du locus de causalité et de l'intentionnalité dans les raisons relatives au choix des objets d'apprentissage.

Les énoncés de raisons évoquées pour le choix des objets d'apprentissage ont été répartis selon le locus de causalité exprimé dans l'énoncé et selon l'intentionnalité identifiée par les répondantes. Le TABLEAU 17 présente la fréquence et le pourcentage de chacun des types de causalité en relation avec l'intentionnalité.

TABLEAU 17

Les raisons évoquées pour le choix des objets d'apprentissage selon le locus de causalité et l'intentionnalité.

causalité	intention première	%	intention seconde	%	total	%
personnelle	222	57,2	47	52,8	269	56,4
non personnelle	127	32,7	33	37,1	160	33,5
mixte	15	3,9	4	4,5	19	4,0
autre	24	6,2	5	5,6	29	6,1
Total	388	100	89	100	477	100

Ce tableau indique que les énoncés de causalité personnelle ont été proportionnellement beaucoup plus nombreux que les énoncés de causalité non personnelle. En effet, 56% des raisons évoquées expriment un locus de causalité personnelle et 33,5% un locus de causalité non personnelle. Il y a une différence de 5% dans les proportions d'énoncés appartenant aux types d'intentionnalité: 57% (intention première) et 52% (intention seconde) pour ce qui est des énoncés de causalité personnelle et 32% et 37% respectivement pour ce qui est des énoncés de causalité non personnelle.

TABLEAU 18

Les raisons évoquées pour le choix des objets d'apprentissage selon les catégories d'objets et le locus de causalité.

objets reliés:	causalité personnelle	%	causalité non pers.	%	causalité mixte	%	autre	%	total
au travail	120	50,2	100	41,8	7	2,9	12	5,0	239
aux hobbies et loisirs	26	83,9	1	3,2	-	-	4	12,9	31
à religion	-	-	-	-	-	-	-	-	-
à éduc. gén.	43	74,0	13	22,0	1	1,7	1	1,7	58
à vie domestique et famil.	34	54,0	16	25,4	7	11,1	6	9,5	63
au dév. pers.	20	60,6	10	30,3	3	9,1	-	-	33
à l'actualité	9	45,0	8	40,0	-	-	3	15,0	20
divers	17	51,5	12	36,4	1	3,0	3	9,1	33
total	269		160		19		29		477

L'examen du TABLEAU 18 permet de constater qu'à l'intérieur de chaque catégorie d'objets d'apprentissage, les répondantes s'attribuent (causalité personnelle), dans une proportion plus élevée, le choix de l'objet d'apprentissage. Ainsi, parmi les 239 énoncés concernant les projets reliés au travail, un peu plus de 50% indiquent que c'est la répondante qui est à l'origine de son comportement d'apprendre alors que 41,8% des énoncés ont attribué l'intérêt, le comportement d'apprentissage à un facteur extérieur. Seule la catégorie de projets reliés à l'actualité et affaires publiques recueille dans une proportion presque égale des énoncés de causalité personnelle (45%) et non personnelle (40%).

Les énoncés d'attribution à une causalité mixte sont peu fréquents. Par ailleurs, il y a, suivant les catégories d'objets d'apprentissage, entre 1,7% et 12,9% d'énoncés de raisons qui n'expriment pas le locus de causalité.

Si l'on défini une tendance vers une catégorie de causalité comme étant la catégorie qui recueille plus de 50% des énoncés exprimés par la personne, l'examen du profil des répondantes démontre les tendances suivantes. Vingt-cinq d'entre elles ont une perception plus fréquente d'être des ORIGINES de leur comportement. Quatre semblent démontrer un état PION c'est-à-dire évoquent plus souvent des raisons qui font référence à une causalité non personnelle. Enfin, pour onze d'entre elles les énoncés de raisons se répartissent entre les différentes catégories de causalité dans des proportions inférieures à 50% .

9.2 Expression du locus de causalité et de l'intentionnalité dans les raisons relatives au choix des sous-modes d'apprentissages

Le TABLEAU 19 présente en termes de fréquence et de pourcentage, la répartition des raisons évoquées pour le choix des sous-modes d'apprentissage selon le locus de causalité et l'intentionnalité.

TABLEAU 19

Les raisons évoquées pour le choix des sous-modes d'apprentissage selon le locus de causalité et l'intentionnalité.

causalité	intention première	%	intention seconde	%	total	%
personnelle	125	35,0	39	50,6	164	37,8
non personnelle	174	48,7	28	36,4	202	46,5
mixte	22	6,2	6	7,8	28	6,5
autre	36	10,1	4	5,2	40	9,2
Total	357	100	77	100	434	100

L'examen du TABLEAU 19 révèle que les énoncés de causalité non personnelle sont plus nombreux que ceux de causalité personnelle. Les répondantes ont attribué leur choix à leur propre décision dans une proportion de 37,8% alors que 46,5% des énoncés indiquent que le sous-mode d'apprentissage s'est imposé de lui-même ou encore a été imposé par une personne, un événement ou une situation. L'écart entre les types d'intentionnalité est de 15% pour la causalité personnelle et d'un peu plus de 12% pour la causalité non personnelle.

TABLEAU 20

Les raisons évoquées pour le choix des sous-modes d'apprentissage selon les catégories de sous-modes et le locus de causalité.

sous modes	causalité personnelle	%	causalité non pers.	%	causalité mixte	%	autre	%	total
FORMEL									
objet	3	42,9	4	57,1	-	-	-	-	7
autre pers.	-	-	1	25,0	3	75,0	-	-	4
groupe	14	41,2	18	52,9	-	-	2	5,9	34
total	17	37,8	23	51,1	3	6,7	2	4,4	45
NON FORMEL									
institution	5	33,3	10	66,6	-	-	-	-	15
organisme	12	19,0	35	55,6	5	7,9	11	17,5	63
apprenante	74	46,8	66	41,8	5	3,2	13	8,2	158
objet	3	37,5	3	37,5	-	-	2	25,0	8
groupe	6	17,6	20	58,8	3	8,8	5	44,1	34
autre pers.	3	23,1	10	76,9	-	-	-	-	13
mixte	4	25,0	5	31,3	5	31,3	2	12,5	16
total	107	34,9	149	48,5	18	5,9	33	10,7	307
INFORMEL									
apprenante	37	60,7	18	29,5	2	3,3	4	6,6	61
autre pers.	-	-	2	66,7	-	-	1	33,3	3
groupe	-	-	3	100	-	-	-	-	3
mixte	3	25,0	5	41,7	4	33,3	-	-	12
organisme	-	-	2	66,7	1	33,3	-	-	3
total	40	48,8	30	36,6	7	8,5	5	6,1	82
TOTAL	164		202		28		40		434

Ce tableau indique, que de façon générale, les répondantes ont exprimé dans des proportions plus grandes, un locus de causali-

té non personnelle lorsqu'il s'est agi du choix des sous-modes d'apprentissage. Deux sous-modes font exception. Les répondantes évoquent dans des proportions égales un locus de causalité personnelle et non personnelle lorsque l'apprentissage appartient au sous-mode objet/NON FORMEL. Ce résultat pourrait être une conséquence du petit nombre de projets et de raisons évoquées dans cette catégorie d'apprentissage. L'autre exception concerne le sous-mode apprenante/INFORMEL qui indique une proportion beaucoup importante de causalité personnelle. Il y a toutefois près de 30% des raisons évoquées qui laissent croire que les répondantes sont aussi influencées par un facteur extérieur lorsqu'elles ont recours à ce sous-mode d'apprentissage.

Les énoncés de causalité mixte sont exprimés dans des proportions un peu plus élevées que lorsqu'il s'agissait des objets d'apprentissage, et notamment pour les sous-modes une autre personne/FORMEL, mixte/NON FORMEL, mixte/INFORMEL et un organisme/INFORMEL. Il est possible que le petit nombre d'énoncés favorise ces résultats; par ailleurs, il est aussi possible que ces sous-modes permettent aux répondantes de percevoir une décision personnelle conjuguée à une influence extérieure.

Si, comme on l'a fait plus haut, on défini une tendance vers une catégorie de causalité comme étant la catégorie qui recueille plus de 50% des énoncés exprimés par la personne, l'examen du profil des répondantes démontre les tendances suivantes quant au choix des sous-modes d'apprentissage. Huit répondantes ont une tendance à se percevoir plus souvent comme étant à l'origine du choix du sous-mode d'apprentissage; treize ont plutôt tendance à percevoir le sous-mode d'apprentissage comme s'étant imposé ou comme ayant été imposé par une personne, un événement ou une situation. Enfin, pour dix-huit répondantes les énoncés de raisons se distribuent entre les types de causalité dans des proportions inférieures à 50%, on ne peut donc y déceler de tendance telle que définie plus haut.

9.3 Le profil global du locus de causalité des répondantes

Dans cette section, c'est le profil global du locus de causalité de chacune des répondantes qui est identifié.

Il nous semble que les raisons évoquées pour le choix de l'objet et du sous-mode d'apprentissage peuvent être regroupées pour constituer les raisons qui ont motivé la réalisation du projet éducatif (objet + sous-mode). La tendance du locus de causalité pour chacune des répondantes est constituée du type de causalité qui représente plus de 50% des énoncés exprimés à la fois pour le choix des objets et des sous-modes d'apprentissage. Les résultats apparaissent au TABLEAU 21.

TABLEAU 21

Le profil du locus de causalité de chaque répondante établi à partir des raisons évoquées pour le choix des objets et des sous-modes d'apprentissage.

répondantes	causalité personnelle			causalité non personnelle			causalité mixte			autre			total
	objet	s-mode	%	objet	s-mode	%	objet	s-mode	%	objet	s-mode	%	
1	9	5	50,0	4	5	32,1	-	-	-	4	1	17,9	28
2	15	8	56,1	7	5	29,3	3	2	12,2	-	1	2,4	41
3	2	-	33,3	1	2	50,0	-	-	-	-	1	16,7	6
4	6	1	26,9	7	10	65,4	1	-	3,9	-	1	3,9	26
5	3	-	30,0	3	1	40,0	-	-	-	2	1	30,0	10
6	4	3	38,9	4	5	50,0	-	-	-	2	-	11,1	18
7	5	5	37,0	6	6	44,4	1	2	11,1	2	-	7,4	27
8	4	2	40,0	3	5	53,3	-	-	-	-	1	6,7	15
9	3	4	63,6	2	-	18,2	1	-	9,1	1	-	9,1	11
10	10	3	56,5	-	9	39,1	1	-	4,3	-	-	-	23
11	12	6	46,2	2	12	35,9	1	1	5,1	2	3	12,8	39
12	6	9	75,0	2	1	15,0	1	-	5,0	1	-	5,0	20
13	5	5	41,7	7	5	50,0	-	-	-	-	2	8,3	24
14	1	2	42,9	1	2	42,9	1	-	14,3	-	-	-	7
15	3	2	29,4	2	4	35,3	1	4	29,4	1	-	5,9	17
16	9	9	66,7	4	4	29,6	1	-	3,7	-	-	-	27
17	11	7	51,4	7	6	37,1	1	-	2,9	2	1	8,6	35
18	6	2	44,4	2	4	33,3	-	2	11,1	-	2	11,1	18
19	4	3	41,2	6	3	52,9	-	1	5,9	-	-	-	17
20	10	2	38,7	10	8	58,1	-	1	3,2	-	-	-	31

suite page suivante ...

TABLEAU 21 (suite)

Le profil du locus de causalité de chaque répondante établi à partir des raisons évoquées pour le choix des objets et des sous-modes d'apprentissage.

répondantes	causalité personnelle			causalité non personnelle			causalité mixte			autre			total
	objet	s-mode	%	objet	s-mode	%	objet	s-mode	%	objet	s-mode	%	
21	11	7	46,2	4	10	35,9	4	–	10,3	–	3	7,7	39
22	1	7	26,7	8	6	46,7	–	3	10,0	1	4	16,7	30
23	10	3	34,2	7	10	44,7	–	3	7,9	2	3	13,2	38
24	9	5	66,7	1	5	28,6	–	1	4,7	–	–	–	21
25	3	1	23,5	5	4	52,9	–	1	5,9	2	1	17,6	17
26	3	–	21,4	2	7	64,3	–	–	–	2	–	14,3	14
27	8	6	60,9	3	4	30,4	–	–	–	1	1	8,7	23
28	7	1	42,1	4	6	52,6	–	–	–	1	–	5,3	19
29	5	2	50,0	2	3	35,7	–	1	7,1	–	1	7,1	14
30	12	3	44,1	4	9	38,2	–	2	5,9	–	4	11,8	34
31	2	2	66,7	1	–	16,7	–	–	–	–	1	16,7	6
32	9	2	52,4	4	5	42,9	–	–	–	1	–	4,8	21
33	8	12	74,1	3	4	25,9	–	–	–	–	–	–	27
34	9	4	56,5	6	2	34,8	–	–	–	–	2	8,7	23
35	8	5	52,0	3	5	32,0	–	3	12,0	1	–	4,0	25
36	10	10	48,8	9	8	41,5	1	1	4,9	–	2	4,9	41
37	5	2	35,0	6	6	60,0	–	1	5,0	–	–	–	20
38	12	7	61,3	2	5	22,6	1	–	3,2	1	3	12,9	31
39	4	3	58,3	3	2	41,7	–	–	–	–	–	–	12
40	5	4	56,3	3	4	43,8	–	–	–	–	–	–	16

Le TABLEAU 21 indique que seize répondantes ont un profil qui laisse croire qu'elles pourraient plus souvent se percevoir comme étant à l'origine de leurs projets éducatifs. Huit répondantes auraient tendance à attribuer leurs choix à un facteur extérieur. Les seize autres répondantes ont un profil de réponses qui se distribuent entre les divers types de causalité de telle sorte qu'aucune catégorie ne recueille plus de 50% des énoncés. On ne peut cependant conclure qu'effectivement il y a ou il n'y a pas d'orientation motivationnelle car les énoncés des répondantes n'ont pas été pondérés.

Un peu plus du tiers (37,5%= N: 15) des répondantes n'ont jamais évoqué de raisons faisant référence à une causalité mixte. Si on considère la catégorie AUTRE comme n'étant pas une catégorie de causalité, on peut dire que 37,5% des répondantes ont attribué leurs choix à deux catégories de causalité seulement: personnelle et non personnelle. Un examen plus attentif du profil des réponses pour chaque projet éducatif indique que très souvent les répondantes évoquent pour un même projet éducatif des raisons qui appartiennent au moins à ces deux catégories de causalité.

C'est sur le profil du locus de causalité des répondantes que se termine l'analyse des résultats.

CHAPITRE X

RESUME DE LA DEUXIEME PARTIE, COMMENTAIRES ET CONCLUSION

Dans cette deuxième partie de la recherche les données ont été analysées en référence au cadre théorique de la causalité personnelle de deCharms. Les dimensions intentionnalité de l'apprenant(e) et le locus de causalité ont été utilisées.

L'intentionnalité lors de la réalisation d'un projet éducatif se présente sous deux formes: l'intention première, c'est-à-dire que l'intention de la personne est d'abord d'apprendre, et l'intention seconde, c'est-à-dire que l'intention d'apprendre existe au moment du projet éducatif mais elle se trouve comme subordonnée à une autre intention que la répondante juge première. Les projets éducatifs menés avec l'intention première d'apprendre ayant été plus nombreux, il n'est pas étonnant de trouver plus de 80% des énoncés de raisons appartenant à cette catégorie. Il est intéressant de noter toutefois, que lorsqu'il s'agit des objets d'apprentissage, l'expression de causalité personnelle prédomine quel que soit le type d'intentionnalité. Les résultats diffèrent lorsqu'il s'agit des sous-modes d'apprentissage; la causalité non personnelle est proportionnellement plus fréquente pour les projets dont l'intention d'apprendre était première et la causalité personnelle est plus fréquente pour les projets réalisés avec une intention seconde d'apprendre.

La dimension "locus de causalité" ayant été définie par trois catégories: personnelle, non personnelle et mixte, présente les résultats suivants. La catégorisation des raisons évoquées pour le choix des objets d'apprentissage indique que quel que soit la catégorie d'objets, les répondantes se perçoivent plus souvent comme étant à l'ORIGINE (causalité personnelle) de leurs choix. Il

n'en est pas de même des raisons évoquées pour le choix des sous-modes d'apprentissage. Les répondantes expriment généralement une causalité non personnelle, c'est-à-dire que le plus souvent, elles n'ont pas choisi le sous-mode, il s'est imposé de lui-même, parce que relié à l'objet d'apprentissage, ou il a été imposé. Deux sous-modes font exception. Ainsi, les répondantes ont indiqué une perception de causalité personnelle proportionnellement plus élevée lorsqu'il s'est agi des deux sous-modes autodidactes soit: apprenante/NON FORMEL, apprenante/INFORMEL).

Ces constatations ne surprennent guère; elles reflètent une réalité connue en éducation des adultes où généralement l'adulte choisi l'objet de son apprentissage mais où il n'a que rarement prise sur le mode d'apprendre et ce, malgré tous les discours théoriques sur la capacité de l'adulte de gérer son projet éducatif.

Le profil du locus de causalité des répondantes, établi à la lumière de l'ensemble des raisons évoquées par chacune, indique que 40% d'entre elles auraient tendance à agir plutôt comme des ORIGINES alors que 20% agiraient plutôt comme des PIONS. Les autres (40%) présentent un profil qui ne permet pas d'établir une tendance. L'examen du profil de réponses pour chaque projet éducatif indique que les répondantes évoquent généralement pour un même projet, des raisons qui appartiennent à au moins deux catégories de causalité: personnelle et non personnelle. Ces constatations confirment le postulat de deCharms à l'effet que personne n'agit toujours en ORIGINE ou en PION. Il semble de plus, que personne n'agit entièrement en ORIGINE ou en PION, il y a toujours présents, un peu des deux états.

COMMENTAIRES

Cette étude exploratoire menée en vue d'identifier des éléments qui pourraient servir de base à une théorie de la motivation a apprendre/ à participer, a permis de vérifier qu'il est possible de traduire les raisons évoquées par les répondantes en

termes de locus de causalité. Il est clair que les raisons évoquées ne sont pas des états motivationnels, cependant comme l'indique deCharms, la motivation étant quelque chose que la personne connaît de l'intérieur, elle peut être inférée par l'observation de la personne mais aussi, par l'analyse de l'expression de sa volonté. La personne sait ce qu'elle veut et elle le sait par une connaissance privée; la seule façon d'avoir accès à cette motivation est probablement d'interroger directement la personne. C'est l'approche que nous avons choisie.

La théorie de la causalité personnelle permet l'analyse de cette connaissance subjective, privée que sont les raisons évoquées par la personne qui réalise des projets éducatifs. Deux dimensions de cette théorie ont été explorées dans la présente étude: l'intentionnalité de l'apprenant et le locus de causalité.

L'intentionnalité est identifiée directement par les apprenant(e)s interrogé(e)s. Le locus de causalité est inféré par des juges à partir des raisons évoquées. Ce faisant, dans le cadre d'une théorie de la motivation, on passe du premier niveau de conceptualisation que sont les raisons à un deuxième niveau que constituent les dimensions de la théorie. On peut alors parler de motivation à agir qui est personnelle (intrinsèque), non personnelle (extrinsèque) ou mixte ou encore on peut faire référence à des états motivationnels qui sont "être ORIGINE", "être PION", ou "être ORIGINE/PION".

La théorie de la causalité est intéressante en éducation des adultes parce que notamment elle postule que les personnes savent pourquoi elles agissent et qu'elles seules peuvent dire ce "pourquoi". C'est en partie ces raisons, ce "pourquoi" qui incitent à agir, à apprendre.

Un autre point d'intérêt de cette théorie est que le concept de causalité rejoint un postulat important en éducation des adultes, à savoir que l'adulte est l'agent premier de son apprentissage. La théorie de la causalité permet d'explorer ce postulat

et de vérifier si effectivement l'apprenant se perçoit comme tel. Ainsi, se percevoir comme ORIGINE (causalité personnelle) c'est avoir une motivation intrinsèque, se percevoir libre, et en contrôle de la situation d'apprentissage; se percevoir PION c'est trouver sa motivation à apprendre dans des facteurs extérieurs à soi, c'est se percevoir comme peu libre et exerçant peu de contrôle sur la situation d'apprentissage. On peut se demander si les personnes qui ont exprimé une proportion plus grande d'énoncés de causalité personnelle se perçoivent effectivement comme des ORIGINES et les autres comme des PIONS. Et si c'est le cas, on peut se demander quelle influence cette perception d'être ORIGINE ou PION exerce sur l'apprenant au moment de s'engager dans un projet éducatif: se perçoit-il vraiment comme l'agent premier de son apprentissage? De nombreuses recherches dans d'autres champs que l'éducation des adultes ont démontré certaines conséquences de l'attribution, il est donc légitime de penser qu'elle peut avoir des conséquences importantes chez l'apprenant adulte par exemple, au niveau de ses attentes en terme de support pédagogique et autre, ou encore dans l'utilisation (mise en pratique) de ses apprentissages.

CONCLUSION

Le besoin de pousser plus avant les recherches dans ce domaine encore peu exploré est évident et cette étude, dans sa forme actuelle, ne constitue qu'une étape préliminaire.

Le recours à deux dimensions d'une théorie motivationnelle pour analyser les raisons évoquées par des répondantes pour le choix des modes et objets d'apprentissage a permis de démontrer qu'il est possible d'utiliser ces raisons comme éléments de base à une théorie de la motivation à apprendre. Il serait possible de bâtir un outil standardisé testant le locus de causalité des apprenant(e)s adultes en utilisant les raisons évoquées par eux/elles et en respectant une formulation qui reflète le locus de causalité. Il serait ensuite possible d'étudier les conséquences de l'attribution tel qu indiqué plus haut. Il y a là tout un champ à explorer.

REFERENCES

ASLANIAN, Carol B., BRICKELL, Henry M. (1980). Americans in Transition. Life Changes as Reasons for Adult Learning. New York: College Entrance Examination Board. (ED 195 687).

ATKINSON, J.W., BIRCH, D. (1970). The Dynamics of Action. New York: John Wiley & Sons.

BLAIS, Madeleine (1983a). Quelques théories de la motivation suivi de Examen des recherches sur la motivation des adultes à participer, à apprendre. "Cahier en andragogie". Montréal: La librairie de l'Université de Montréal.

_____ (1983b). Les typologies en éducation des adultes: Reflets d'une réalité en évolution. Montréal: La librairie de l'Université de Montréal.

_____ (1983c). Les activités éducatives d'un groupe d'infirmières de l'Estrie. Thèse de doctorat. Université de Montréal.

BOSHIER, Roger (1971). "Motivational Orientations of Adult Education Participants: A Factor Analytic Exploration of Houle's Typology". Adult Education, 21 (2), 3-26.

_____ (1977). "Motivational Orientations Re-Visited: Life-Space Motives and the Educational Participation Scale". Adult Education, 27 (2), 89-115.

BOWSER, Marilen Ruth (1979). Selected Factors Related to Participation in Continuing Education of Dental Hygienists, Nurses and Physical Therapists. Doctoral Dissertation. University of Pittsburg.

BURGESS, Gloria R. (1976). "Self-Esteem and Career Aspiration Among Nurse Participants of Continuing Education". J. of Continuing Education in Nursing, 7 (2), 7-12.

BURGESS, Paul (1971). "Reasons for Adult Participation in Group Educational Activities". Adult Education, 22 (1), 3-29.

BUTTEDAHL, Knute Bjarne (1974). The determinant of Level of Aspiration and its Association With Participation in Adult Education. Doctoral Dissert. The Florida State University.

CARP et al. (1974). "Adult Learning Interests and Experience" dans K.P. Cross, J.R. Valley & Associates. Planning Non-Traditional Programs. San Francisco: Jossey-Bass, 11-52.

CERVERO, Ronald M. (1981). "A Factor Analytic Study of Physicians' Reasons For Participating in Continuing Education". J. of Medical Education, 56 (1), 29-34.

CLARK, Kathleen M. (1974). Participation by Nurses in Independent and Dependent Continuing Learning Activities. Master's Thesis. Vancouver: The University of British Columbia.

CROSS, Patricia K. (1980). "Adult Learners: Characteristics, Needs and Interests" dans Richard E. Peterson & Associates. Lifelong Learning in America. San Francisco: Jossey-Bass, 75-141.

deCHARMS, Richard (1968). Personal Causation. The Internal Affective Determinant of Behavior. New York: Academic Press.

_____ (1977). "Students neeed not to be pawns". Theory into Practice, 16 (4), 296-301.

deCHARMS, Richard. MUIR, Marion S. (1978). "Motivation: Social Approaches". Ann. Review Psychology, 29, 91-113.

DECI, Edward L. (1975). Intrinsic Motivation. New York: Pelnum Press.

DENNEY, Robert Lewis (1978). The Motivation of Continuing Education Participants Analyzed by Sex, Type of Course and Sex by Age. Doctoral Dissert. Indiana University.

DUBIN, Samuel S. (1970). "Motivational Factors in Professional Updating" dans Samuel S. Dubin, ed. Professional Obsolescence. Lexington Books, 35-48.

FISHBEIN, M. AJZEN, I. (1975). Belief, Attitude, Intention, and Behavior. Reading Mass.: Addison-Wesley.

GRUTELUESCHEN, Arden D., CAULLEY, Darrel N. (1977). "A Model for Studying Determinants of Intention to Participate in Continuing Professional Education". Adult Education, 28 (1), 22-37.

HEIDER, Fritz (1958). The Psychology of Interpersonal Relations. New York: John Wiley & Sons.

HOULE, Cyril O. (1961). The Inquiring Mind. Madison: The University of Wisconsin Press.

_____(1980). Continuing Learning in the Professions. San Francisco: Jossey-Bass.

IRWIN, Francis W. (1971). Intentional Behavior and Motivation. Philadelphia: J.B. Lippincott Co.

JOHNSTONE, J.W., RIVERA, R.J. (1965). Volunteers for Learning. Chicago: Aldine.

JOSEPH, Harold James (1980). The Influence of Selected Socio-demographic Factors and Motivational Orientations on Enrollment Persistance of Adult Part-timeStudents in University Courses. Doctoral Dissert. Raligh, North Carolina State University.

KELLEY, Harold H., MICHELA, John L. (1980). "Attribution Theory and Research". Ann. Review of Psychol. 31, 457-501.

KLEIS, Russell J. et al. (1974). Case Studies in Non Formal Education. East Lansing: Institute for International Studies in Education. Michigan State University (Eric: ED 100 775).

MADSEN, David H. (1977). A Multivariate Examination of the Motivational Orientations of Urban Adult College Students. Doctoral Dissert. Terre-Haute: Indiana State University.

MADSEN, K.B. (1974). Modern Theories of Motivation. A comparative Metascientific Study. Toronto: John Wiley & Sons.

MCTEER, Wilson (1972). The Scope of Motivation. Environmental, Physiological, Mental, Social. Monterey, Calif.: Brooks/Cole.

MILLER, Harry L. (1967). Participation of Adults in Education: A Force-Field Analysis. Boston: Center for the Study of Liberal Education for Adults, Boston University.

MILLS, Winnifred C. (1979). Demographic Characteristics and Motivation Orientations of Registered Nurses Enrolled as Part-time University Students. Master's Thesis. Edmonton: The University of Alberta.

MORSTAIN, Barry R., SMART, John C. (1977). "Motivational Typology of Adult Learners". J. of Higher Education, 48 (6), 665-79.

MURRAY, Henry A. (1953). Exploration de la personnalité. Tome I. Le systeme de la personnalité. Paris: Presses Universitaires de France.

O'CONNOR, Andrea B. (1979). "Reasons Nurses Participate in Continuing Education". Nursing Research, 28 (6), 354-9.

ORDOS, David George (1980). Models of Motivation for Participation in Adult Education. Doctoral Dissert. The University of Minnesota.

RAY, Robert O. (1979). "Determinants of Intention to Participate in Continuing Professional Education : An Empirical Investigation". Adult Education Research Conference Proceedings. Ann Arbor :AERC, 68-74.

ROSSING, Boyd E., LONG, Huey B. (1981). "Contributions of Curiosity and Relevance to Adult Learning Motivation". Adult Education, 32 (1), 25-36.

RUBENSON, Kjell (1977). "Participation in Recurrent Education: A Research Review". Conference présentée lors d'une rencontre des délégués nationaux sur les développements de l'éducation récurrente. Paris.

RYAN, Thomas Arthur(1970). Intentional Behavior. An Approach to Human Motivation. New York: The Ronald Press.

SHEFFIELD, Sherman B. (1964). "The Orientations of Adult Continuing Learners" dans Daniel Solomon éd., The Continuing Learner. Chicago: The Center for the Study of Liberal Education for Adults, 1-22.

SOLOMON, Daniel éd. (1964) The Continuing Learner. Chicago: The Center for the Study of Liberal Education for Adults.

SOVIE, Margaret Doe (1972). The Relationsnip of Learning Orientation Nursing Activity and Continuing Education. Doctoral Dissert. Syracuse University.

TOUGH, Allen (1968). Why Adults Learn. A Study of the Major Reasons for Beginning and Continuing a Learning Project. Toronto: OISE (ED 025 688).

_____ (1971). The Adult's Learning Projects. A Fresh Ap-

proach to Theory and Practice in Adult Learning. Toronto: OISE.

_____ (1975). "The Interview Schedule for Studying Some Basic Characteristics of Learning Projects". Texte miméographié fourni par l'auteur.

_____ (1978). "Major Learning Efforts: Recent Research and Future Directions". Adult Education, 28 (4), 250-63.

WEINER, Bernard (1980). Human Motivation. New York: Holt, Rinehart and Winston.

ANNEXE A

CONSIGNES A L'INTENTION DES JUGES

PARTIE I

CONSIGNES A L'INTENTION DES JUGES

PHASE Ia

Vous trouverez dans chacune des enveloppes ci-jointes, une carte blanche sur laquelle est inscrite une question. Les réponses obtenues apparaissent sur les feuillets blancs.

Vous trouverez des groupes de feuillets blancs reliés par un trombone et précédés d'un feuillet de couleur sur lequel un énoncé est inscrit à la main. Cet énoncé est pour moi un énoncé synonyme. L'idée contenue dans cet énoncé devrait signifier à peu près la même chose que les énoncés qui apparaissent sur les feuillets blancs joints par le trombone; l'énoncé synonyme peut signifier un peu moins, mais en aucun cas il ne doit signifier plus que ce qui est écrit sur chacun des feuillets blancs. - Vous trouverez aussi une feuille de travail.

Votre tâche consiste à lire chaque énoncé inscrit sur les feuillets blancs et à le comparer à l'énoncé inscrit sur le feuillet de couleur. Si vous jugez qu'un énoncé n'est pas synonyme, vous écrivez sur votre feuille de travail le chiffre inscrit sur le feuillet de couleur ainsi que les deux chiffres superposés inscrits en haut et à droite du feuillet blanc que vous jugez mal classé . En aucun cas vous ne devez changer un énoncé de place, cependant vous pouvez formuler des commentaires sur votre feuille de travail. Dès que vous avez fini d'examiner un groupe de feuillets vous remettez le trombone en place et vous passez à un autre groupe de feuillets. Lorsque vous avez terminé le travail, appelez-moi à 843 - 0771.

Madeleine Blais

CONSIGNES A L'INTENTION DES JUGES

PHASE Ib

Vous trouverez ci-inclus, 2 enveloppes contenant chacune une carte blanche sur laquelle est inscrite une question. Vous trouverez aussi des groupes de feuillets reliés par un trombone et précédés d'un feuillet de couleur sur lequel est inscrit un énoncé; cet énoncé est pour moi une sous-catégorie. L'idée contenue dans cet énoncé devrait représenter les énoncés qui apparaissent sur les feuillets joints par le trombone.

Vous trouverez aussi des feuilles de travail.

Votre tâche comporte deux étapes.

1ère étape:

La tâche consiste à lire l'énoncé inscrit sur le feuillet de couleur (sous-catégorie) et les énoncés inscrits sur les feuillets blancs et à vous demander si les idées sont bien représentées par l'énoncé inscrit sur le feuillet de couleur. Si vous jugez que un/des énoncés ne correspond(ent) pas, vous écrivez sur votre feuille de travail l'énoncé de la sous-catégorie (feuillet de couleur) et l'énoncé du feuillet blanc que vous jugez mal représenté. En aucun cas vous ne devez changer un énoncé de place ou modifier la formulation d'une sous-catégorie. Dès que vous avez fini d'examiner un groupe de feuillets vous remettez le trombone en place et vous passez à un autre groupe de feuillets. Lorsque vous avez passé en

revue le contenu d'une enveloppe, vous remettez le tout en place et ne gardez que votre feuille de travail.

2e étape:

Vous avez en main votre feuille de travail sur laquelle vous avez inscrit les sous-catégories et les énoncés avec lesquels vous n'étiez pas d'accord.

Le premier énoncé: vous jugez qu'il n'appartient pas à la sous-catégorie où il est placé. Dites dans quelle autre sous-catégorie vous le placeriez. Si vous trouvez qu'aucune des sous-catégories contenues dans l'enveloppe n'est appropriée, écrivez "aucune appropriée". Répétez cette opération pour chaque énoncé inscrit sur votre feuille de travail.

Lorsque vous aurez terminé le travail avec la première enveloppe répétez les étapes 1 et 2 avec les énoncés de la 2e enveloppe.

Appelez-moi dès que vous avez terminé à 843 0771.

Je vous remercie de votre collaboration.

Madeleine Blais

CONSIGNES A L'INTENTION DES JUGES

PHASE Ic

Vous trouverez ci-inclus, 2 enveloppes contenant chacune une carte blanche sur laquelle est inscrite une question. Vous trouverez aussi des groupes de feuillets roses reliés par un trombone et précédés d'un feuillet vert sur lequel est inscrit un énoncé suivi d'une définition. Cet énoncé est pour moi une catégorie alors que les énoncés des feuillets roses sont des sous-catégories. La définition de la catégorie devrait représenter les énoncés qui apparaissent sur les feuillets roses. Occasionnellement, vous trouverez des feuillets blancs joints à un feuillet rose identifié "autre". Ces énoncés ne pouvaient selon moi, être classés dans les catégories identifiées.

Enfin, vous trouverez des feuilles de travail.

Votre tâche comporte deux étapes.

1ère étape:

La tâche consiste à lire ce qui est écrit sur le feuillet vert et les énoncés inscrits sur les feuillets roses et à vous demander s'il y a correspondence entre la définition de la catégorie et les sous-catégories. Vous examinez aussi les feuillets blancs de la catégorie "autre". Si vous jugez qu'une des sous-catégories ou un des feuillets blancs ne correspond pas à la définition, vous écrivez sur votre feuille de travail le nom de la catégorie et l'énoncé que vous jugez mal classé. En aucun cas vous ne devez changer un énoncé de

place ou en modifier la formulation. Dès que vous avez fini d'examiner une groupe de feuillets, vous remettez le trombone en place et vous passez à un autre groupe de feuillets. Lorsque vous avez passé en revue le contenu d'une enveloppe, vous remettez le tout en place et ne gardez que votre feuille de travail.

2e étape:

Vous avez en main votre feuille de travail sur laquelle vous avez inscrit les énoncés avec lesquels vous n'étiez pas d'accord.

Le premier énoncé: vous jugez qu'il n'appartient pas à la catégorie où il est placé. Dites dans quelle autre catégorie vous le placeriez. Répétez cette opération pour chaque énoncé inscrit sur votre feuille de travail.

Lorsque vous avez terminé le travail avec la première enveloppe, répétez les étapes 1 et 2 avec le contenu de la 2e enveloppe.

Appelez-moi dès que vous avez terminé à 843 - 0771.

Je vous remercie de votre collaboration.

Madeleine Blais.

CONSIGNES A L'INTENTION DES JUGES

PARTIE II

CONSIGNES A L'INTENTION DES JUGES

QUESTION 17

Vous trouverez dans cette pochette, une carte blanche sur laquelle est inscrite la question no. 17.
Vous trouverez aussi quatre paquets de feuillets blancs précédés chacun d'un feuillet de couleur sur lequel est inscrit le nom de la catégorie, son numéro et une définition (il y a donc quatre catégories).

Enfin vous trouverez des feuilles de travail.

Votre tâche comporte deux étapes.

1ère étape

La tâche consiste d'abord à lire attentivement chacune des quatre définitions inscrites sur les feuillets de couleur. Vous travaillez ensuite avec la catégorie I.
Vous examinez chaque feuillet blanc et vous vous demandez si l'énoncé correspond à la définition de cette catégorie. Si vous jugez qu'un énoncé ne correspond pas à la définition, vous inscrivez sur votre feuille de travail le numéro de la catégorie et le contenu de l'énoncé. En aucun cas vous ne devez changer un énoncé de place. Dès que vous avez fini d'examiner le premier paquet, vous passez à la catégorie II, et ainsi de suite jusqu'à la catégorie IV.

2e étape

Vous avez en main votre feuille de travail sur laquelle vous avez inscrit les énoncés qui vous semblent mal classés.

Le premier énoncé: dites dans quelle catégorie vous le placeriez. Répétez cette opération pour chaque énoncé inscrit sur votre feuille. Tous les énoncés doivent être classés dans l'une ou l'autre des quatre catégories.

Lorsque le travail est terminé procédez tel que je vous l'ai indiqué.

Je vous remercie de votre précieuse collaboration.

Madeleine Blais
834 - 0771

CONSIGNES A L'INTENTION DES JUGES

QUESTION 18

Vous trouverez dans cette pochette, une carte blanche sur laquelle est inscrite la question no. 18.
Vous trouverez aussi quatre paquets de feuillets blancs précédés chacun d'un feuillet de couleur sur lequel est inscrit le nom de la catégorie, son numéro et une définition (il y a donc quatre catégories).

Enfin vous trouverez des feuilles de travail.

Votre tâche comporte deux étapes.

1ère étape

La tâche consiste d'abord à lire attentivement chacune des quatre définitions inscrites sur les feuillets de couleur. Vous travaillez ensuite avec la catégorie I.
Vous examinez chaque feuillet blanc et vous vous demandez si l'énoncé correspond à la définition de cette catégorie. Si vous jugez qu'un énoncé ne correspond pas à la définition, vous inscrivez sur votre feuille de travail le numéro de la catégorie et le contenu de l'énoncé. En aucun cas vous ne devez changer un énoncé de place. Dès que vous avez fini d'examiner le premier paquet, vous passez à la catégorie II, et ainsi de suite jusqu'à la catégorie IV.

2e étape

Vous avez en main votre feuille de travail sur laquelle vous avez inscrit les énoncés qui vous semblent mal classés.

Le premier énoncé: dites dans quelle catégorie vous le placeriez. Répétez cette opération pour chaque énoncé inscrit sur votre feuille. Tous les énoncés doivent être classés dans l'une ou l'autre des quatre catégories.

Lorsque le travail est terminé procédez tel que je vous l'ai indiqué.

Je vous remercie de votre précieuse collaboration.

Madeleine Blais
843 - 0771

ANNEXE B

RAISONS EVOQUEES POUR LE MODE FORMEL ET QUELQUES SOUS-MODES NON FORMELS EN PARALLELE AVEC LES ENONCES DE L'EPS

Raisons évoquées dans la présente étude	Enoncés de l'échelle EPS
- le sujet m'intéresse, me préoccupe - le désir d'acquérir/d'approfondir connaissances sur le sujet - le désir d'acquérir des habiletés - le désir de me tenir à jour - pour satisfaire ma curiosité - le désir d'apprendre pour apprendre/le goût d'apprendre	- pour satisfaire mon esprit curieux, fureteur (no.8) - chercher la connaissance pour la connaissance (no.1) - apprendre pour la joie d'apprendre (no.25) - apprendre pour apprendre (no. 43)
- le désir de transmettre/ de communiquer ces connaissances - le désir d'accroître ma confiance en moi - le désir de progresser au plan personnel - le désir de mieux m'identifier comme personne/ comme profess. - le désir d'améliorer ma sociabilité (d'améliorer mes transactions interpersonnelles) - le désir de rencontrer les gens/ le goût d'entrer en contact avec les gens	- pour m'empêcher de devenir un "chou" (no.13) - pour améliorer mes relations humaines (no.35) - pour acquérir de l'"insight" concernant les rel. humaines (no.25) - pour satisfaire un besoin d'affiliation, d'amitié (no. 15) - pour connaître des gens en harmonie, assortis à ce que je suis (no.28) - pour me faire de nouveaux amis (no.44)
- le désir de faire face à une situation particulière - le désir de vaincre une difficulté - le désir de surmonter une situation pénible - le désir d'être plus efficace - le désir de remédier à une lacune au travail/ au plan pers. - le désir d'améliorer mon enseignement	- pour devenir un citoyen plus efficace (no. 4) - pour améliorer ma compétence au travail (no. 20)

(suite page suivante)

RAISONS EVOQUEES POUR LE MODE FORMEL ET QUELQUES SOUS-MODES NON FORMELS (suite)
EN PARALLELE AVEC LES ENONCES DE L'EPS

Raisons évoquées dans la présente étude	Enoncés de l'échelle EPS
- le désir de réaliser un projet	
- le désir de collaborer à une action spécifique	
- le désir d'économiser	
- le désir d'offrir des soins individualisés/continus	
- le désir de me qualifier pour un autre emploi	
- c'est relié/requis par mon travail	
- c'était imposé	- pour assumer la recommandation d'une personne en autorité (no.6) - pour me conformer aux exigences de quelqu'un (no. 47)
- le désir de me conformer à une exigence formelle	- pour répondre à des exigences formelles (no.38) - pour me conformer à une politique de mon employeur (no. 33)
- j'ai été influencé(e) par l'entourage, par un fait	- pour réagir au fait que je suis entouré de gens qui continuent à apprendre (no. 7) - pour répondre aux attentes d'une personne en autorité (no. 36) - pour me conformer aux suggestions de quelqu'un (no. 42) - pour me conformer au fait que les gens ayant statut et prestige s'inscrivent à des cours en éducation des adultes (no. 46)
- le désir de me conformer à l'évolution du milieu	- pour me maintenir au niveau des autres (no. 34)
- le désir de répondre à une nécessité	
- le désir de répondre à certaines exigences du moi idéal	
- le désir de faire un choix éclairé	
- le désir de satisfaire un besoin de faire de l'exercice	
- le désir de sécurité	
- connaître pour utiliser	
- la possibilité d'utiliser les apprentissages	

(suite page suivante)

RAISONS EVOQUEES POUR LE MODE FORMEL ET QUELQUES SOUS-MODES NON FORMELS (suite)
EN PARALLELE AVEC LES ENONCES DE L'EPS

Raisons évoquées dans la présente étude	Enoncés de l'échelle EPS
- le désir de profiter de ce qui était offert	
- c'est un moyen pour atteindre une autre fin/ un autre objectif	
- c'était un moyen pour faire une expérience	
- moi-même ou d'autres personnes connues étaient concernées	
- c'est un domaine déjà connu	
- j'avais du temps pour apprendre	
- la situation se présente souvent	
- c'est une activité agréable	
- c'était un moyen facile pour apprendre	
- c'était un moyen adapté à mon rythme	
- c'était un moyen stimulant	
- c'était disponible	
- c'était accessible	
- le moment me convenait	
- l'activité était offerte sur le temps de travail	
- les ressources humaines/matérielles étaient disponibles	
- j'avais besoin de ressources d'encadrement	
- l'expérience était nouvelle	
- le désir de faire participer une/des personnes	
- c'était une façon d'assumer un rôle dans l'immédiat	
- c'était un défi à relever	
- pour ma satisfaction, ma détente	
- pour un bénéfice économique	

(suite page suivante)

RAISONS EVOQUEES POUR LE MODE FORMEL ET QUELQUES SOUS-MODES NON FORMELS (suite)
EN PARALLELE AVEC LES ENONCES DE L'EPS

Raisons évoquées dans la présente étude	Enoncés de l'échelle EPS
- pour être utile à d'autres personnes	- pour partager un intérêt commun avec mon conjoint/un ami (no.2) - pour assurer mon avancement professionnel (no. 3) - pour me désennuyer, me distraire (no.5) - pour surmonter les frustrations de la vie quotidienne (no.9) - pour être accepté par les autres (no. 10) - pour m'assurer un statut plus élevé au travail (no.11) - pour suppléer à une éducation de base limitée (no. 12) - pour acquérir des connaissances qui vont m'aider dans d'autres cours (no. 14) - pour me maintenir dans la compétition (no. 16) - pour rencontrer des gens du sexe opposé (no. 17) - pour échapper à l'étroitesse intellectuelle de mon emploi (no.18) - pour participer à une activité de groupe (no. 19) - pour acquérir de l'"insight" sur moi et mes problèmes (no. 21) - pour m'aider à obtenir un grade, un diplôme, un certif. (no.22) - pour échapper à la télé. (no. 23) - pour me préparer à l'action communautaire (no. 24) - pour avoir quelques heures loin de mes responsabilités (no.26) - pour savoir ce que je veux faire dans 5 ans (no. 27) - pour faire un contraste avec le reste de ma vie (no.29) - pour obtenir un bénéfice pratique immédiat (no. 30) - pour briser la routine maison/travail (no. 31)

(suite page suivante)

RAISONS EVOQUEES POUR LE MODE FORMEL ET QUELQUES SOUS-MODES NON FORMELS (suite)
EN PARALLELE AVEC LES ENONCES DE L'EPS

Raisons évoquées dans la présente étude	Enoncés de l'échelle EPS
	- pour améliorer ma capacité de servir mes semblables (no. 32) - pour prendre part à une activité habituelle dans le cercle où j'évolue (no. 37) - pour maintenir ou améliorer ma position sociale (no. 39) - pour échapper à une relation malheureuse (no.40) - pour faire contraste avec mon éducation antérieure (no. 41) - pour améliorer ma capacité de participer à l'action communautaire (no.45)

1 Les sous-modes non formels sont: apprentissages structurés par une institution (sans attestation), apprentissages structurés par un organisme